

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AGENTS SOCIAUX ET FACTEURS SCOLAIRES INFLUENÇANT
LES MOTIVATIONS ET COMPORTEMENTS SCOLAIRES
D'ÉLÈVES DE PREMIÈRE SECONDAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

SONIA PELLETIER

NOVEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet a nécessité la collaboration de plusieurs personnes et j'aimerais les remercier.

Tout d'abord, j'aimerais remercier Joël Gilbert, directeur adjoint à la Polyvalente Deux-Montagnes, qui a cru au projet dès le départ et en a facilité grandement sa réalisation. Ensuite, j'aimerais remercier les écoles qui ont permis la participation des élèves : la Polyvalente Deux-Montagnes, l'École Secondaire des Patriotes, l'École Hubert-Maisonnette et l'École Liberté-Jeunesse. Un merci très spécial aux enseignants pour leur disponibilité! Aussi, je tiens à remercier chaleureusement les élèves et leurs parents pour leur participation active à cette recherche!

De plus, je veux remercier monsieur Legault, mon directeur de recherche, qui a su me guider, m'encourager et me soutenir tout au long du projet. Sans lui, je n'aurais pas réussi à réaliser cette recherche avec autant de succès. Merci!

Pour terminer, je veux remercier de tout mon cœur mes parents pour leur soutien et leur aide. Aussi, je tiens à remercier mes filles, Camille et Émilie, pour leur patience quand je devais travailler. Pour finir, je veux remercier Martin, mon conjoint, sans qui ce projet n'aurait pas eu autant d'ampleur. Merci d'avoir cru en moi et aussi, de m'avoir encouragé et de m'avoir donné du temps quand j'en avais besoin. Merci!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Le décrochage scolaire	2
1.1.1 L'origine du problème	2
1.1.2 La situation actuelle	4
1.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire	5
1.1.4 Les facteurs de risque	6
1.2 La motivation, le décrochage et la réussite scolaire.....	8
1.3 La question de recherche	10
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 Un bref historique de la recherche sur la motivation	11
2.2 Quelques approches théoriques récentes de la motivation	15
2.2.1 Les théories des buts scolaires	16
2.2.2 Les théories attributionnelles de la motivation	17
2.2.3 La théorie sociocognitive de la motivation	18
2.2.4 Les théories des attentes et de la valeur	19
2.2.5 Les théories de la motivation intrinsèque-extrinsèque	22
2.3 La théorie de l'autodétermination	23
2.4 Le modèle de Vallerand, Fortier et Guay	26
2.5 La contribution des agents sociaux à la motivation des élèves	29
2.5.1 Les parents	29
2.5.2 Les enseignants	32

2.6 Les élèves en difficulté	35
2.7 Le modèle proposé	36
2.8 Les objectifs de la recherche	39
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	40
3.1 L'approche méthodologique	40
3.2 L'échantillon	40
3.3 Les instruments	42
3.4 Le déroulement.....	45
3.5 Le plan d'analyse	46
CHAPITRE 4	
RÉSULTATS	47
4.1 Analyses préliminaires	47
4.1.1 Description des variables indépendantes	47
4.1.2 Analyses des variables intermédiaires (différences selon les matières) 50	
4.1.3 L'échelle de motivation au secondaire de Vallerand (1997) et la probabilité de décrochage (Janosz et collab., 2007)	52
4.1.4 Vérification des corrélations entre les variables	53
4.1.5 Construction des variables du modèle	57
4.1.6 Description des variables du modèle	61
4.2 Analyses relatives aux objectifs de recherche	62
4.2.1 Analyses relatives à l'objectif 1.....	62
4.2.2 Analyses relatives à l'objectif 2.....	65
4.2.3 Analyses relatives à l'objectif 3.....	73
CHAPITRE 5	
DISCUSSION.....	78
5.1 Discussion relative aux analyses de l'objectif 1	78
5.2 Discussion relative aux analyses de l'objectif 2	79

5.3 Discussion relative aux analyses de l'objectif 3.....	83
5.4 Les limites de l'étude.....	85
CONCLUSION	87
APPENDICE A	
DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER	89
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE	90
APPENDICE C	
FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	104
BIBLIOGRAPHIE	107

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Le modèle des attentes et de la valeur de Eccles, Wigfield et collègues (2000)	21
Figure 2.2 Le modèle motivationnel du décrochage scolaire de Vallerand, Fortier et Guay, 1997	27
Figure 2.3 Le modèle proposé	38
Figure 4.1 Le modèle retenu	60
Figure 4.2 Résultat de l'analyse acheminatoire du modèle de Vallerand (N=301)	64
Figure 4.3 Le modèle complet	66
Figure 4.4 Le modèle final	70
Figure 4.5 Analyses principales du modèle final (N=301)	72
Figure 4.6 Analyses principales pour les élèves faibles (N=149).....	75
Figure 4.7 Analyses principales pour les élèves forts (N=152).....	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire au secteur des jeunes et au secteur des adultes, selon le sexe (en %)	3
Tableau 3.1	Répartition et âge des sujets selon le genre	42
Tableau 4.1	Description des variables indépendantes : implication, structuration et soutien à l'autonomie par les enseignants de français et de mathématiques, par la mère, et par le père	48
Tableau 4.2	Description des variables intermédiaires : perceptions de compétence, valeur accordée et perception d'autonomie en français et en mathématiques	51
Tableau 4.3	Description des variables de l'échelle de motivation au secondaire de Vallerand (1991) et de la probabilité de décrochage (Janosz et collab., 2007)	53
Tableau 4.4	Matrice de corrélations (ensemble des variables)	54
Tableau 4.5	Description des variables du modèle (N = 301)	61
Tableau 4.6	Matrice de corrélations des 11 variables du modèle	67
Tableau 4.7	Résultats de l'analyse de régression de la probabilité de décrochage sur 10 variables prédictives	68
Tableau 4.8	Coefficients des analyses de régression	69

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la motivation et l'intention de décrocher d'élèves de secondaire 1. Nous avons évalué la contribution de certains facteurs qui affectent les élèves dans leur perspective d'obtenir ou non leur diplôme d'études secondaires. Nous avons examiné plusieurs déterminants de la relation des élèves avec leurs parents et avec leurs enseignants : la qualité de la relation, le soutien à l'autonomie et l'encadrement qui leurs sont procurés. De plus, nous avons étudié le rôle de variables intermédiaires comme les perceptions de compétence, d'autonomie scolaire et aussi la valeur accordée à la matière. Pour ce faire, cette recherche s'est appuyée sur la théorie de l'autodétermination et, plus particulièrement, sur le modèle proposé par Vallerand, Fortier et Guay (1997). L'échantillon est composé de 21 classes de quatre écoles différentes. C'est 301 élèves, âgés entre 12 à 14 ans, qui en une seule visite, ont rempli le questionnaire. Cette recherche nous permet de tirer trois conclusions. Tout d'abord, que les pratiques sociales d'encadrement et de soutien à l'autonomie des parents et des enseignants amènent les élèves à accorder plus de valeur aux matières de base et qu'en retour ceci a une incidence sur leur motivation autodéterminée qui est plus élevée et, en bout de ligne, ils ont moins l'intention de décrocher. Deuxièmement, il semble que le soutien à l'autonomie passant par la valeur accordée aux matières soit un facteur important qui affecte les élèves forts et leur procure une plus grande motivation et aussi une diminution de leur intention de décrocher. Ensuite, c'est l'encadrement qui passant par la valeur accordée aux matières augmente la motivation autodéterminée et diminue l'intention de décrocher chez les élèves faibles.

INTRODUCTION

En tant que société, nous souhaitons la réussite scolaire du plus grand nombre, ceci dans le but de bâtir une société active, avec des citoyens compétents dans leur domaine et heureux dans leur vie. Nous demandons au système d'éducation, parmi d'autres institutions sociales, de remplir ce mandat. Malheureusement, depuis plusieurs années, les écoles secondaires ont de la difficulté à trouver des solutions pour que plus d'élèves persévèrent dans leurs études et obtiennent leur diplôme. Plusieurs facteurs sont souvent mentionnés pour expliquer l'abandon des études : le manque de motivation des élèves, le manque de ressources dans les écoles, le manque d'implication des parents, etc.

Dans cette recherche, nous tentons d'évaluer la contribution de certains facteurs qui affectent les élèves dans leur perspective d'obtenir ou non leur diplôme d'études secondaires. Nous examinons plusieurs déterminants de la relation des élèves avec leurs parents et avec leurs enseignants : la qualité de la relation, le soutien à l'autonomie et l'encadrement qui leurs sont procurés. De plus, nous étudions le rôle de variables intermédiaires comme les perceptions de compétence, d'autonomie scolaire et aussi la valeur accordée à la matière. Pour ce faire, cette recherche s'appuie sur la théorie de l'autodétermination et, plus particulièrement, sur le modèle proposé par Vallerand, Fortier et Guay (1997).

Le travail se divise en plusieurs parties. Dans un premier temps, nous présentons la problématique. Ensuite, nous clarifions le concept de motivation en brossant un bref historique du domaine et en décrivant quelques approches de la motivation. Ensuite, nous examinons plusieurs recherches portant sur la relation parent-enfant et enseignant-élève. Enfin, nous exposons la méthodologie, les résultats ainsi qu'une discussion des résultats de notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour la société québécoise, le décrochage scolaire est un problème sérieux qui touche une proportion grandissante de jeunes et qui entraîne des conséquences fâcheuses. Dans cette partie, nous examinons les causes et les conséquences de ce phénomène. De plus, nous décrivons comment la motivation s'inscrit comme un des déterminants du processus de décrochage.

1.1 Le décrochage scolaire

Dans un premier temps, il est essentiel de connaître plus précisément ce qui affecte les élèves quand il est question d'abandon scolaire. Dans ce chapitre, nous exposons le problème du décrochage scolaire en identifiant certains facteurs liés au problème et décrivant la situation actuelle.

1.1.1 L'origine du problème

Dans les années soixante, de grands changements se manifestent partout dans le monde et aussi au Québec avec la Révolution Tranquille. Lors de cette période, la société redéfinit ses valeurs et ses priorités pour affronter de nouveaux défis, comme la modernisation des entreprises, ce qui fait ressortir un plus grand besoin de savoir faire technique dans tous les domaines. La société a donc besoin d'individus scolarisés pour occuper des emplois nécessitant plus de connaissances et de compétences. En éducation, c'est avec la réforme Parent qu'on amorce le changement de cap en préconisant l'accessibilité pour tous à l'école. En effet, on veut maintenir les jeunes à l'école, pour combler les nouveaux besoins en emploi. Malgré cette avancée, on s'aperçoit, quelques années plus tard, que beaucoup de jeunes mettent fin

à leurs études avant d'obtenir un diplôme. Comme on peut le voir au tableau 1, en 1975-76, c'est 51,8% des jeunes hommes de moins de 20 ans et 40,9% des jeunes femmes qui n'obtiennent pas leur diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans (Conseil supérieur de l'éducation, 1999).

Tableau 1.1

Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire
au secteur des jeunes et au secteur des adultes, selon le sexe (en %)

	1975- 1976	1985- 1986	1995- 1996	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007 ^e
Ensemble	57,0	79,1	88,3	85,4	85,5	85,1
Adultes de 20 ans ou plus	3,4	6,7	14,7	15,1	15,5	16,1
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	53,5	72,4	73,6	70,3	70,0	69,0
Sexe masculin	51,1	73,1	81,8	79,1	78,5	79,6
Adultes de 20 ans ou plus	2,9	6,0	14,6	15,3	15,6	16,1
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	48,2	67,1	67,3	63,8	63,0	63,5
Sexe féminin	63,0	85,4	95,2	92,0	92,7	90,8
Adultes de 20 ans ou plus	3,9	7,5	14,9	15,0	15,4	16,1
Jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes	59,1	78,0	80,3	77,1	77,3	74,7

e : Estimations.

Depuis le début des années 80, le ministère de l'Éducation tente de favoriser la persistance scolaire en introduisant des réformes et des programmes comme : « Chacun ses devoirs » (1992), « Réaffirmer l'école » (1997) et plus récemment, en 2009, « Tous ensemble pour la réussite scolaire; L'école j'y tiens! » mais le taux d'abandon oscille toujours aux environs de 30% à chaque année chez les jeunes de moins de 20 ans depuis les 25 dernières années.

1.1.2 La situation actuelle

En 2006-2007, selon le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (2008), 69,0% des jeunes de moins de 20 ans obtenaient un diplôme d'études secondaires. Cela est en deçà de l'objectif du ministère qui est de 80% pour 2020. En y regardant de plus près, nous voyons que la différence entre les filles et les garçons est assez grande. En effet, les jeunes hommes ont un taux d'obtention du DES de 63,5% tandis que les jeunes femmes ont un taux d'obtention de 74,7%. Aussi, on peut observer des différences entre les régions du Québec. En effet, selon le PREL (Partenaires de la Réussite Éducative des jeunes dans les Laurentides, 2006), le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires dans la région des Laurentides pour les moins de 20 ans était d'environ 60%. Il s'agit d'un des taux les plus faibles au Québec.

En comparant la situation du Québec avec celle de 22 pays membres de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), on peut voir qu'en 2004, le taux d'obtention pour le Québec est de 87% (ce taux est obtenu en divisant le nombre de premiers diplômes par la population âgée de 17 ans et plus). Cette classification nous apprend, entre autres, que le Québec a un meilleur taux d'obtention que les États-Unis et que la France, mais que ces taux sont plus faibles que ceux du Japon, de la Suisse et de la Norvège. Les taux d'obtention du Québec sont élevés mais il faut les améliorer pour assurer la relève dans notre société. Aussi, ce sont les conséquences graves du décrochage sur les individus et sur la société qui poussent les chercheurs à trouver des solutions pour diminuer ce pourcentage.

1.1.3 Les conséquences du décrochage scolaire

En ce qui concerne l'impact social et économique de cette situation sur les personnes et sur la société québécoise, Janosz (2000) écrit:

L'engorgement progressif du marché de l'emploi pour les jeunes, la disparition des milieux de vie légitime en dehors de l'école, l'évolution exponentielle de la place de la technologie dans la vie quotidienne, la domination grandissante d'une économie fondée sur la maîtrise du savoir et de l'information, le désengagement de l'État en matière de soutien social et sanitaire, autant de changements historiques qui incitent à concevoir le décrochage scolaire comme une menace sérieuse à la qualité de vie des individus et au potentiel d'adaptation de la société (p. 106)

En effet, ces conséquences sont nombreuses. Il y a la délinquance (Fortin et Picard; 1999). Le décrochage serait aussi associé à des problèmes d'analphabétisme, à des difficultés d'intégration socioprofessionnelle et même à une marginalisation des jeunes (Zay, 2005; Tanner, 2003; Broccolichi, 1998 in Medeiros 2009). De plus, les personnes sans diplôme utilisent plus fréquemment des drogues (Swaim, Beauvais, Chavez, et Oetting, 1997), elles sont plus souvent sans-emploi et recourent plus souvent à l'assurance-emploi ou aux programmes de sécurité du revenu (Garnier, Stein et Jacobs, 1997). Selon statistiques Canada, en 2006, le taux de chômage était de 12% pour ceux qui étaient sans diplôme et de 4% pour ceux qui avaient un diplôme.

Plus près de chez nous, Fortin (2008) rapporte qu'en 2007, au Québec, 85 % des gens âgés de 25 à 54 ans détenant un diplôme d'études secondaires avaient un travail, contre seulement 61 % de ceux qui n'avaient pas de diplôme. Selon Hankivski (2008), qui a estimé les coûts en argent de l'abandon des études secondaires au Canada, les résultats montrent que, sur une base annuelle, le coût global des décrocheurs est de 969 millions de dollars en aide sociale, de 350 millions de dollars relativement à la criminalité et de 1,1 milliard de dollars en assurance-emploi.

Aussi, dans un document du MELS (2008), on peut voir que le nombre d'emplois au Québec par niveau de scolarité a subi une diminution de 41,8% de 1990 à 2007 pour ceux qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires. Les catégories d'emplois qui ont obtenu les plus grandes variations positives sont celles qui requièrent des études postsecondaires réussies avec 71,2% et les diplômés universitaires avec 100,6%.

1.1.4 Les facteurs de risque

Dans cette section, nous énumérons les facteurs importants qui sont associés au décrochage scolaire. Nous avons divisé ces facteurs en trois grandes catégories, soit ceux qui sont reliés à la famille, les caractéristiques individuelles non liées à l'école et les caractéristiques individuelles liées à l'école.

Dans un rapport du MELS (2007a) qui a combiné deux études, soit celle du PISA (Programme international du suivi des acquis des élèves) et de l'EJET (Enquête auprès des jeunes en transition), on écrit que 46,9% de l'ensemble des élèves qui avaient décroché l'avaient fait pour des raisons liées à l'école, comme le manque d'intérêt et les difficultés liées aux travaux scolaires; que 10,7% avaient décroché pour des raisons personnelles (problèmes de santé, etc.); que 28,6% l'avaient fait pour des motifs reliés au travail et 13,8% pour des raisons autres.

1.1.4.1 Facteurs reliés à la famille

Plusieurs facteurs familiaux sont associés au décrochage scolaire : le manque d'encadrement, une mauvaise relation parent-enfant, de faibles aspirations des parents pour leur enfant (Fan et Chen, 2001), un faible niveau de scolarité des parents (Ellickson, Bui, Bell et McGuigan, 1998) et le manque d'implication dans la vie scolaire de leur enfant (Battin-Pearson et collab., 2000). Enfin, un faible revenu

familial et la monoparentalité constituent d'autres facteurs explicatifs (Pong et Ju, 2000).

Strom et Boster (2007), ont réalisé une méta-analyse de 13 recherches sur le lien entre les messages sur l'école faits à la maison et la diplomation au secondaire. Cette analyse révèle que ce n'est pas tant de parler de l'école avec l'enfant qui est aidant mais plutôt de parler du suivi scolaire qui fait une différence quant à la poursuite des études. Par exemple, ils ont découvert que les enfants décrochaient moins s'ils connaissaient les attentes de leurs parents et quand ils prenaient conscience de l'importance de l'école pour leurs parents.

1.1.4.2 Caractéristiques individuelles non reliées à l'école

Plusieurs chercheurs tentent de cerner les facteurs personnels qui incitent les jeunes à décrocher. En fait, on s'aperçoit que les facteurs liés au décrochage scolaire sont multiples : la dépression (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001), une grossesse précoce, la délinquance (Fortin et Picard, 1999), ou une faible estime de soi (MELS, 2007a). Une faible efficacité personnelle au regard des exigences scolaires, un sentiment de contrôle limité et la perception que l'entourage est peu aidant ou peu réconfortant, sont d'autres perceptions associées au décrochage scolaire.

1.1.4.3 Caractéristiques individuelles reliées à l'école

Plusieurs facteurs reliés à l'école sont identifiés pour expliquer le décrochage chez les jeunes. Les plus importants sont le redoublement et les difficultés scolaires (Battin-Pearson et collab., 2000), un rendement scolaire faible et des échecs répétés (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalaon et Hawkins, 2000; Jimerson, Anderson et Whipple; 2002) et des aspirations plus modestes (MELS, 2008). Il y a aussi le climat de l'école, la qualité de la relation avec les enseignants (Potvin et Paradis, 2000) et

l'organisation de la classe. Vallerand et Sénécal (1992) ajoutent que les élèves qui décrochent rapportent des expériences négatives avec l'école comme étant une raison de décrocher.

1.2 La motivation, le décrochage et la réussite scolaire

Le lien entre motivation et le décrochage scolaire a été étudié sous plusieurs angles et selon différentes traditions théoriques. Dans ce travail, nous considérons l'intention de persister dans ses études et les résultats scolaires comme étant des variables indicatives de la réussite scolaire.

Ratelle, Guay, Vallerand, Larose et Sénécal (2007) ont effectué une étude qui a nécessité trois collectes de données. La première et la deuxième collecte se faisaient auprès d'élèves du secondaire et la troisième s'est effectuée avec une population collégiale. Dans notre analyse de cette étude, nous examinons seulement les deux premières collectes. Les résultats montrent que les élèves avec un profil adaptatif caractérisé par un haut niveau de motivation autodéterminée étaient plus persévérants à l'école, réussissaient mieux, étaient plus présents en classe et avaient un meilleur fonctionnement cognitif et affectif. Les plus fortes corrélations obtenues reliaient la satisfaction à l'école et la motivation intrinsèque, identifiée et introjectée (corrélations respectivement de 0,53, 0,37 et 0,37). Par contre, quand on examine les corrélations entre les différentes formes de motivation autodéterminée et le décrochage scolaire, les résultats sont moins concluants, se situant entre -0,10 et -0,15 dans la première étude, alors qu'elles varient entre 0,12 et 0,29 avec la persistance scolaire, dans la troisième étude.

Legault, Green-Demers et Pelletier (2006) ont réalisé une étude qui tentait de déterminer une taxonomie des raisons qui pouvait expliquer l'amotivation, le choix de comportement et les résultats scolaires. Les raisons étaient de deux types : les

raisons personnelles (valeur accordée, perception de compétence, etc) et le soutien social (parents, enseignants et amis). La grande conclusion de cette recherche est qu'il y a beaucoup de raisons différentes données par les élèves pour être amotivé et que ces raisons ne sont pas significativement différentes pour les garçons et les filles. Les résultats montrent qu'il y a un fort lien entre la motivation et la valeur accordée à la matière (.81). Aussi, il y a un lien significatif entre la valeur accordée et l'intention de décrocher (.46). Par rapport aux trois sources de soutien social, les résultats montrent que les adolescents qui n'ont pas le soutien nécessaire vivent de l'amotivation et ont un désir plus grand d'abandonner leurs études.

Une recherche portant sur le lien entre la perception que les élèves ont du style de communication des enseignants, leur motivation intrinsèque et leur intention de continuer ou d'abandonner (Noels, Clément et Pelletier, 1999) a été effectuée auprès de 85 élèves qui suivaient un cours d'été pour apprendre une langue seconde. On a pu remarquer que la corrélation entre l'intention de continuer et la motivation intrinsèque était de 0,49. En ce qui concerne le lien entre le style communicatif de l'enseignant et la forme de motivation, on trouve une corrélation positive entre la motivation intrinsèque de l'élève et le style informatif de l'enseignant. Enfin, la perception par l'élève d'être dans un environnement contrôlant est corrélée négativement avec la motivation intrinsèque ($r=-0,29$).

Wentzel (1997), a effectué une étude longitudinale auprès de 623 élèves suivis de la sixième à la huitième année, qui voulait vérifier le lien entre le soutien pédagogique et la motivation des adolescents. Les résultats montrent que le soutien pédagogique perçu prédit le degré de motivation en huitième année, même en tenant compte de plusieurs variables comme les résultats en sixième et le degré de détresse psychologique. Ce qu'on a pu observer c'est que les élèves qui considéraient leur enseignant comme chaleureux faisaient plus d'efforts (.36) et ils étaient plus centrés sur la tâche (.67). Les élèves de huitième année caractérisaient le soutien pédagogique

d'une façon conforme au modèle du parent efficace de Baumrind (1971). Leur description de l'enseignant attentif à leurs besoins faisait ressortir son style d'interaction démocratique, ses attentes précises à l'égard des élèves et ses rétroactions constructives bien ciblées.

En résumé, on remarque une association entre le soutien social des parents et celui des enseignants, qui agissent de façon importante sur la motivation et qui peuvent affecter en conséquence la réussite et l'intention des élèves d'abandonner ou de poursuivre leurs études.

1.3 La question de recherche

Quels sont les facteurs familiaux et scolaires qui sont associés à la motivation pour les études et à la probabilité de poursuivre ses études au secondaire?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous exposons un bref historique de la recherche sur la motivation. Ensuite, nous présentons différentes approches théoriques actuelles expliquant la motivation. Par la suite, nous expliquons plus en détail les théories des attentes et de la valeur et celle de l'autodétermination de Deci et Ryan, ainsi que le modèle de Vallerand qui s'en inspire, puis nous présentons une recension d'écrits portant sur la contribution des parents et des enseignants à la motivation des élèves. Ceci nous amène à introduire un nouveau modèle que nous voulons mettre à l'épreuve et qui combine le modèle de Vallerand au modèle des attentes et des valeurs, ce qui se traduit par l'introduction de nouvelles variables liées à la contribution des agents sociaux (qualité de la relation affective et encadrement) et à l'ajout d'une variable intermédiaire qui a son importance dans le modèle des attentes et de la valeur, soit la valeur accordée aux matières étudiées. Il est à noter que l'historique et l'exposé des différentes approches théoriques sont principalement, mais pas entièrement, inspirés de l'ouvrage de Shunk, Pintrich et Meece sur la motivation en éducation, publié en 2008.

2.1 Un bref historique de la recherche sur la motivation

L'historique des recherches sur la motivation est fort intéressant. Il est possible de remonter jusqu'au temps d'Aristote et de Platon pour constater déjà une tentative d'expliquer ce qui motive les humains à agir. Ces deux philosophes concevaient l'esprit comme étant composé de la connaissance, de l'émotion et de la volonté et ils distinguaient le *vouloir* (will), défini comme le désir ou le but d'un individu, et la *volition* (volition), définie comme l'action posée quand on utilise notre vouloir.

Dans les années 1890, James donne des précisions sur ces définitions et nous dit que la *volition* est le processus par lequel on transforme des intentions en action et que le *vouloir* est un état d'esprit dans lequel on désire quelque chose en croyant que c'est en notre pouvoir de l'obtenir. Parfois, une représentation mentale est suffisante pour motiver l'action, alors que, d'autres fois, il faut un élément conscient de plus, comme un mandat ou un consentement explicite. Plusieurs idées de James et des chercheurs de son époque étaient vagues et difficiles à tester de façon empirique. La volition offrait une perspective incomplète de la motivation, car elle se limitait à la mise en route des actions visant des buts, alors que l'on passait sous silence la façon dont ces buts étaient formulés (Schunk et collab., 2008).

Freud (1914; 1915, in Shunk et collab., 2008) concevait la motivation comme une énergie psychique. Le concept freudien de *Trieb*, mot allemand pour désigner la force agissante, est voisin du concept de motivation. Selon lui, chaque personne possède une quantité constante d'énergie psychique qui se développe dans le *ça*, une structure de la personnalité qui vise la satisfaction des besoins. Les besoins canalisent l'énergie dans des comportements visant leur réduction et la réduction de ces besoins est source de plaisir. Par exemple, un enfant négligé à la maison développera un besoin d'attention. Il cherchera à attirer l'attention de son enseignant ou de ses camarades. L'énergie peut aussi être refoulée, mais elle ne disparaît pas; elle sera transférée ailleurs. Certains aspects de la théorie de Freud peuvent s'avérer plausibles, mais ils n'ont pas été confortés par la recherche et plusieurs de ses idées restent plutôt vagues. En affirmant qu'il y a des forces intérieures inconscientes qui nous poussent à atteindre des buts, la théorie freudienne sous-estime l'importance des cognitions personnelles et des facteurs environnementaux. De plus, elle ne peut expliquer le phénomène de la curiosité, ni celui de l'intérêt pour des activités qui ne satisfont pas les besoins de base (Deci et Ryan, 1985).

Les théories du conditionnement de Pavlov, Thorndike et Skinner sont différentes les unes des autres, mais elles ont les mêmes prémisses pour l'apprentissage. Les théories behavioristes considèrent la motivation comme un changement dans le niveau ou dans la fréquence d'un comportement (la réponse) en fonction d'évènements externes (des stimuli). Des conséquences renforçantes augmentent la probabilité que le comportement réapparaisse, alors qu'une punition diminuera cette probabilité. Issu de cette même mouvance scientifique, Thorndike propose une théorie dont le principe central est la *loi de l'effet*. On peut la résumer ainsi : si un individu essaie quelque chose et que ça fonctionne, il voudra le refaire. Si l'individu essaie quelque chose et que ça ne fonctionne pas, il ne voudra plus le refaire. Ces approches sont différentes des théories cognitives qui mettent l'accent sur les structures mentales et sur le traitement de l'information qui sont à la source des comportements. De plus, les théories behavioristes proposent une vision additive du comportement, les comportements complexes se réduisant à un amalgame de comportements plus simples. Ainsi, aucun principe nouveau n'est donc nécessaire pour expliquer des comportements complexes (Schunk et collab., 2008).

Pendant plusieurs années, l'idée que les individus n'ont pas vraiment la capacité de choisir ou sont guidés par leurs instincts prend beaucoup de place dans la recherche. En 1951, avec Carl Rogers, l'idée émerge que l'individu choisit librement selon ce qui s'offre à lui et qu'il a un impact sur son environnement. Rogers postule que toutes les personnes veulent s'actualiser, c'est-à-dire qu'elles cherchent à s'orienter vers la croissance personnelle, l'autonomie et la liberté. Cette propension constitue le construit motivationnel fondamental dans la théorie rogérienne et toutes les autres motivations en découlent. Cette tendance à s'actualiser est innée, mais elle est aussi influencée par l'environnement. En se développant, la personne devient plus consciente d'elle-même et cette conscience s'intègre en un concept de soi qui découle des interactions avec l'environnement. Le développement de la conscience de soi s'accompagne du besoin d'être accepté par les autres significatifs et de s'accepter soi-

même, ce qui peut arriver lorsque l'acceptation par les autres s'avère inconditionnelle. Rogers applique sa théorie au monde de l'éducation dans son ouvrage *Liberté pour apprendre*, dans lequel il postule que les gens jouissent d'un potentiel naturel pour apprendre et qu'ils désirent faire des apprentissages qui soient signifiants pour eux. Les apprentissages les plus signifiants sont ceux qui découlent de leur participation active. Le rôle de l'enseignant est alors plus celui d'un facilitateur que celui d'un dispensateur de connaissances. Tout cela a donc des conséquences importantes sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles, mais, selon Schunk et collab. (2008), cette théorie reste assez générale et elle renferme des construits qui sont difficiles à définir et à mesurer.

Maslow (1968) est l'autre important théoricien humaniste. Il propose que l'individu désire s'actualiser et que ce processus est long. Il conçoit un modèle qui établit une hiérarchie des besoins, qui vont des besoins physiologiques de base jusqu'aux besoins d'actualisation. Ces besoins sont classés en cinq groupes généraux qui coïncident avec le développement humain. Par exemple, les besoins de base prennent toute la place dans la petite enfance. Quand ces besoins sont comblés, ils font place, lors de la période de l'enfance, aux besoins d'amour et d'appartenance pour ensuite, durant l'adolescence et l'âge adulte, laisser émerger les besoins de réussite et de réalisation de soi (Heckhausen, 1991).

Ces théories ont trouvé et trouvent encore des applications forts utiles dans le monde de l'éducation. Ainsi, les lois régissant les comportements qui ont été développées par les behavioristes permettent des applications via les pratiques enseignantes telles que l'utilisation des louanges, des critiques et des privilèges, des notes et des divers symboles de réussite dans les apprentissages, des systèmes d'émulation, etc. Pour ce qui est des théories humanistes, elles apparaissent à travers quelques principes tels que la considération pour l'élève généralement attendue de la part de l'enseignant, la capacité de l'enseignant de distinguer la personne de l'élève de son comportement et

sa volonté de permettre à l'élève de faire ses choix, de développer son autonomie et de prendre ses apprentissages en charge. Par contre, ces théories souffrent de certaines lacunes. Souvent, les idées et les concepts sont d'un haut niveau de généralité et s'avèrent souvent mal définis et parfois invérifiables. De plus, plusieurs d'entre elles occultent l'étude des processus cognitifs qui sont à la source des comportements.

2.2 Quelques approches théoriques récentes de la motivation

Les développements historiques de la recherche sur la motivation ont donné naissance, depuis une quarantaine d'années, à plusieurs théories modernes de la motivation. Ces nouvelles théories se distinguent des anciennes sur plusieurs aspects. Elles ont des points en commun, mais elles diffèrent les unes des autres quant à la nature et au fonctionnement des processus motivationnels impliqués. En premier lieu, elles postulent que la motivation implique des *cognitions* diverses, soit des pensées, des croyances, des attentes, des buts ou des représentations. Elles s'entendent aussi sur l'idée que les processus mentaux impliqués ont un rôle causal, mais elles divergent sur la nature des cognitions les plus importantes. Ces théories s'accordent aussi pour dire que la motivation entretient des relations empreintes de réciprocité avec l'apprentissage et la performance. Elle les affecte et elle est affectée par eux. Un autre point commun est la perspective selon laquelle la motivation est un phénomène complexe qui dépend d'un ensemble de variables personnelles, sociales et contextuelles. De plus, elles s'entendent pour dire que la motivation change au cours du développement, que chaque période de développement est liée à des manifestations différentes de la motivation. Enfin, toutes les théories acceptent que la motivation reflète des différences individuelles, sociales et culturelles.

Dans les prochaines pages, sont présentées certaines théories importantes portant sur la motivation telles que les théories des buts scolaires, les théories attributionnelles, la

théorie sociocognitive. Par la suite et de façon plus détaillée, nous exposerons la théorie des attentes et de la valeur et la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque étant donné qu'elles feront partie du modèle que nous voulons tester.

2.2.1 Les théories des buts scolaires

Les théories des buts scolaires trouvent leur origine dans les théories de Murray et de Maslow, qui proposent chacune une taxonomie des besoins humains qui permet d'expliquer les motivations à agir (Schunk et collab., 2008). Par contre, ces deux approches souffrent de quelques problèmes, comme celui de pouvoir procurer une liste de besoins qui soit parcimonieuse, tout en expliquant un grand nombre de comportements. Une autre difficulté vient du recours à la notion de besoin pour expliquer les comportements, qui devient rapidement tautologique : pour chaque comportement, on pourrait toujours inférer des besoins sous-jacents, mais alors on ne l'expliquerait pas vraiment dans toute sa complexité. Ces problèmes ont entraîné la nécessité de reconceptualiser les besoins sous la forme de buts.

Les perspectives actuelles concernant les buts se divisent en deux grands ensembles. Tout d'abord, certains modèles mettent l'accent sur le contenu des buts, ce qui a conduit à l'élaboration de diverses taxonomies, comme celle de Ford (1992). La forte composante cognitive de cette taxonomie la distingue de celle de Murray aux clairs relents psychodynamiques. Elle comprend des buts affectifs, cognitifs et ontologiques d'une part, et des buts liés à l'affirmation de soi, à l'intégration sociale et aux tâches. Un autre ensemble de théories traitent de leur orientation. Dweck et Leggett (1988) parlent de buts impliquant la tâche (task-involved goals) et de buts impliquant la personne (ego-involved goals). Ames (1992) les appelle *buts de maîtrise* et *buts de performance*. Les premiers laissent entendre que la personne s'intéresse avant tout à son apprentissage, à la maîtrise de la tâche, alors que les seconds ont lieu lorsque la personne cherche à montrer sa compétence aux autres. D'autres auteurs, comme

Elliott (1997) ajoutent un troisième type de but : les *buts d'évitement* (de la performance). Ces ensembles de buts sont associés à des patrons comportementaux différents. De nombreuses études empiriques ont montré que les buts de maîtrise étaient associés plus fortement à des retombées désirables que les autres buts, dans un bon nombre de contextes.

2.2.2 Les théories attributionnelles de la motivation

La compréhension et la maîtrise de son environnement sont les éléments moteurs de plusieurs théories que Weiner (1992) décrit par la métaphore de la *personne comme scientifique*. Kelley (1967), tout comme Heider, son prédécesseur, insistent sur la motivation qu'ont les humains à comprendre «la structure causale de l'environnement» (p. 193). Ces théoriciens de l'attribution ont étudié les perceptions de causalités et ils ont développé des lois générales expliquant le fonctionnement des structures cognitives impliquées.

Selon Weiner (in Chouinard et Archambault, 1996), « les attributions causales sont des inférences utilisées par les élèves pour tenter de trouver l'origine des événements qui leur arrivent » (p.109). Il y a différentes dimensions à ces attributions : le lieu de contrôle (interne ou externe), la contrôlabilité et la stabilité. Quand un élève attribue son succès ou son échec à la chance, par exemple, c'est qu'il croit que le lieu de contrôle est externe à lui. Par contre, s'il attribue son succès ou son échec à ses efforts ou à son intelligence, le lieu de contrôle est alors interne. Ces attributions ont une certaine incidence quant au type et au degré de motivation scolaire. En effet, si l'élève croit que ses efforts sont garants de ses succès, il sera alors plus motivé à faire des efforts. Au contraire, s'il croit que ses efforts n'ont rien à voir avec son succès, il sera moins disposé à faire le travail nécessaire. La deuxième dimension est la stabilité. Plus l'élève perçoit que les causes de ses succès sont stables plus il aura le sentiment que cela pourra se répéter dans l'avenir (Schunk, 1991). Pour ce qui est de

la contrôlabilité, c'est le sentiment qu'a l'élève de contrôler ou non les causes d'un évènement. Par exemple, l'effort est considéré comme contrôlable, mais la chance, la fatigue ou certaines aptitudes sont jugées comme moins contrôlables.

Ces caractéristiques des attributions ont des répercussions sur les niveaux d'aspiration des individus. Elles ont aussi fait l'objet de vérifications empiriques, qui se sont avérées satisfaisantes. Elles ont montré que les trois propriétés des attributions n'étaient pas une vue de l'esprit de quelques théoriciens, mais qu'elles correspondaient réellement à certaines dimensions de la psychologie de base des gens.

2.2.3 La théorie sociocognitive de la motivation

C'est Bandura qui propose en 1986 une version achevée de la théorie sociocognitive, suite à une critique des théories behavioristes qui sous-estimaient, selon lui, l'importance des modèles sociaux sur les apprentissages. Plusieurs précurseurs ont contribué au développement de cette théorie. Tout d'abord, James (1890, in Schunk et collab., 2008) croyait que l'instinct d'imitation avait une influence socialisatrice puissante par la reproduction des comportements. Par la suite, d'autres théoriciens comme Piaget postulent que le développement se fait par modification de *schèmes*, ou structures cognitives, qui contribuent à l'organisation des comportements. Plus tard, Rotter formule une théorie qui intègre l'apprentissage à la personnalité. Il s'agit de la théorie de l'apprentissage social.

La théorie sociocognitive se concentre sur les façons dont on acquiert les connaissances, les règles, les habiletés, les stratégies, les croyances et les émotions durant ses interactions avec les autres (Pintrich et Schunk, 1996). Selon cette théorie, les humains sont des interprètes de l'environnement et des acteurs sur celui-ci (Bandura 1986). Bandura affirme que les humains agissent en fonction de

l'interaction triangulaire de trois pôles : le comportement, la personne et l'environnement. Cette interaction est faite d'influences réciproques entre les trois pôles. Ce concept est appelé le *déterminisme réciproque*.

Selon cette approche, les humains peuvent, selon leurs capacités, se représenter et interpréter leur environnement, se référer au passé et anticiper le futur, observer les autres, en tirer des conclusions et s'autoréguler (contrôler et modifier leurs comportements selon l'évaluation qu'ils font de la situation). Pour Bandura, une variable clé est la perception d'*auto-efficacité*, qui est définie comme le jugement que l'on porte sur ses capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un certain niveau de performance dans une tâche donnée. La combinaison des perceptions d'auto-efficacité (hautes ou basses) et des attentes de résultats (hautes ou basses) permettent de prédire en gros certains types de comportements. Un autre processus important dans cette théorie est *l'établissement des buts*. Les personnes avec un haut niveau d'auto-efficacité, qui se fixent des buts, ont plus tendance à s'engager dans des activités qui les mèneront à la réussite. Enfin, d'autres processus désignés par Bandura comme importants sont la comparaison sociale, l'autorégulation et l'efficacité collective.

2.2.4 Les théories des attentes et de la valeur

Les théories des attentes et de la valeur prennent leur origine dans les travaux de Tolman et de Lewin. Tolman contestait déjà dans les années 30 certaines prémisses behavioristes comme celle d'une association automatique entre le stimulus et la réponse. Il estimait qu'à cette association, il faut ajouter des attentes que la personne ou l'animal entretient au sujet des conséquences de ses comportements. Il remplaçait ainsi la conception mécaniste hullienne des habitudes par une conception cognitive des attentes. Quant à Lewin, il propose dans les années quarante le construit de *niveau d'aspiration*, qui rend compte du processus de prise de décision qui incorpore

des composantes comme les attentes et la valeur. Plusieurs recherches empiriques sont associées au niveau d'aspiration, confirmant ainsi 1) que les gens sont plus satisfaits de leurs succès quand ils fixent eux-mêmes leurs propres buts, 2) que le niveau d'aspiration dépend des expériences passées, et 3) qu'il existe des différences individuelles. Atkinson tente, dans les années soixante de formuler une théorie de la motivation qui intègre en un cadre unifié les besoins, les attentes et la valeur.

Plus récemment, Eccles, Wigfield et leurs collègues (Wigfield, 1994 ; Wigfield et Eccles, 2000) ont développé une théorie qui, comme chez Lewin et Atkinson, insiste sur l'importance des attentes de réussite des élèves et de la valeur accordée aux tâches scolaires. La figure 1 présente en détail le modèle de Eccles (Wigfield et Eccles, 2000). Pour une activité donnée, leur modèle propose que les attentes et la valeur constituent les composantes prédisant le plus directement les choix que l'on fait pour la réussir. Les attentes et la valeur influencent aussi la performance, les efforts et la persévérance. En amont de ces composantes, se trouvent d'autres croyances motivationnelles, comme la mémoire qu'on a des expériences affectives passées dans l'activité et un ensemble de buts (à court et à long terme) et de schémas de soi (concept de soi, soi idéal, perceptions de compétence). Toutes ces composantes sont le fait d'un individu qui baigne dans un environnement social qui est modifié par ses perceptions et par ses interprétations eu égard notamment aux rôles de genre, aux croyances, attentes et attitudes des agents de socialisation et aux attributions causales relatives aux expériences passées. Enfin, on constate que plusieurs liens causaux, directs et indirects relient les différentes composantes du modèle.

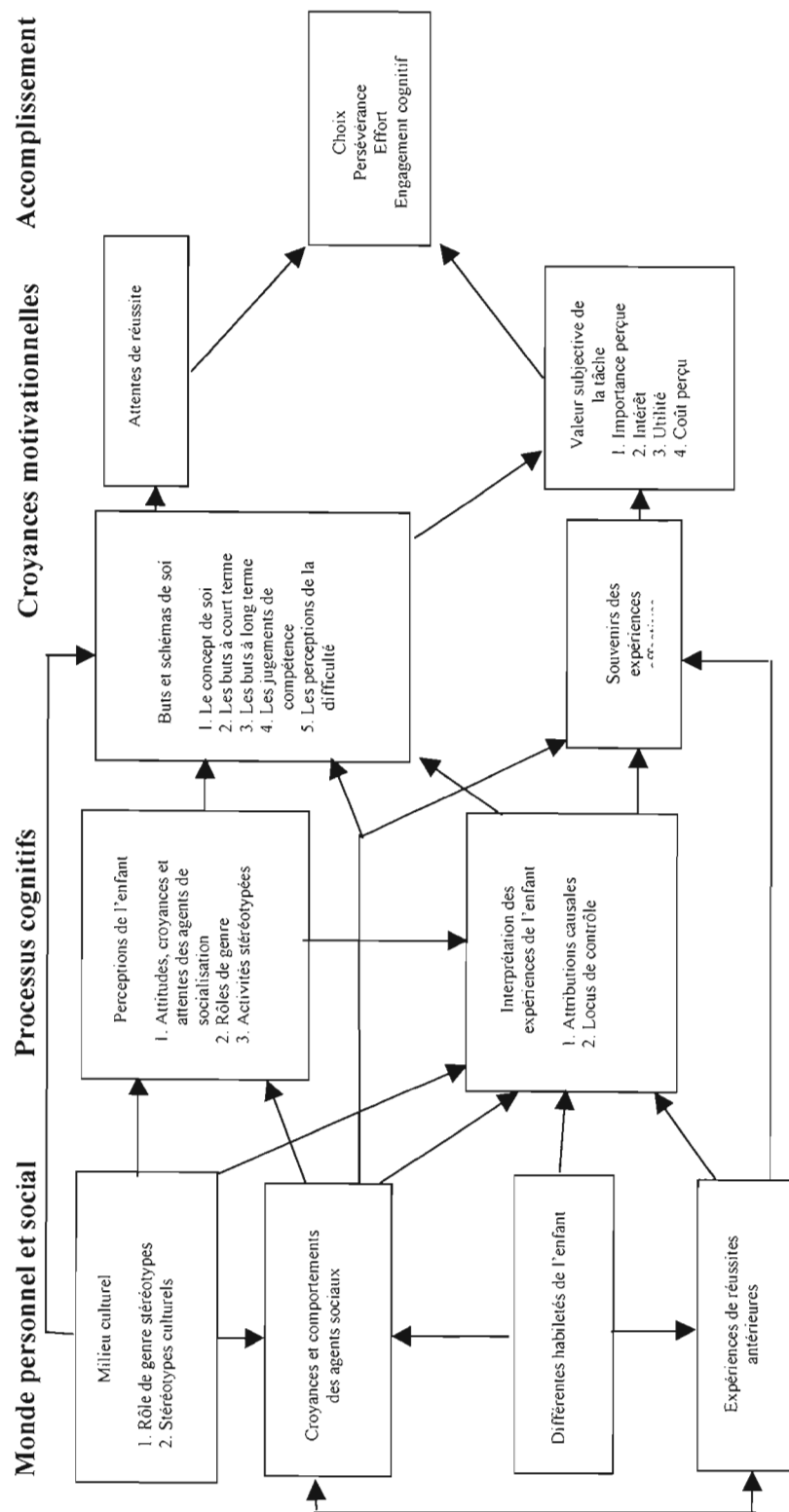


Figure 2.1 Le modèle des attentes et de la valeur de Eccles, Wigfield et collègues (2000)

Ce modèle complexe comprend plusieurs variables et une de ces variables nous intéresse tout particulièrement, la valeur subjective accordée à une tâche. En effet, on voit à la figure 1 que la valeur est un concept complexe qui en recouvre plusieurs autres. L'importance de la tâche, l'intérêt qu'elle suscite, l'utilité qu'on lui prête et les coûts qu'elle engendre.

Plusieurs recherches empiriques ont été effectuées pour essayer de comprendre si les attentes et la valeur fluctuent au fil du temps. Deux phénomènes importants sont à noter : les enfants plus jeunes ont des expériences plus positives de réussite et la croyance dans ses habiletés diminue avec les années. De plus, concernant la valeur accordée à différentes matières, on constate qu'elles changent au fil de la scolarité. Par exemple, la valeur accordée à l'enseignement de la langue maternelle diminue au cours du primaire, mais pas celle accordée aux mathématiques. Au secondaire, la valeur accordée à l'enseignement de la langue d'enseignement recommence à augmenter. De plus, les auteurs disent que moins les enfants se sentent compétents et plus la valeur accordée aux matières diminue. D'autres variantes de ces théories ont été développées entre autres par Pintrich (Pintrich et Zusho, 2002) et par Viau (1994).

2.2.5 Les théories de la motivation intrinsèque-extrinsèque

Un postulat de base de cette théorie est que les gens ont un besoin inhérent de se sentir capables, efficaces et habiles. Ce besoin a été appelé *motivation à l'efficacité* (effectance motivation) par White (1959, in Schunk et collab., 2008). Plus tard, Harter (1996) cherche à préciser les antécédents et les conséquences de la motivation à l'efficacité. Ainsi, ce sont les agents de socialisation qui renforcent et modélisent (ou non) chez l'enfant les comportements visant la maîtrise. Petit à petit, l'enfant intériorise ces influences et se forge un système personnel de récompenses. Les tentatives de maîtriser son environnement conduisent au succès ou à l'échec, ce qui,

en dernière analyse, favorise un lieu de contrôle interne ou externe, entre autres par l'intermédiaire des perceptions de compétence.

Un autre concept central est celui de *contrôle perçu* sur la tâche et sur les résultats. Des auteurs comme de Charms (1984) utilisent les termes *origins* et *pawns* pour désigner les personnes qui soit ont un fort sentiment d'être la cause de ce qui leur arrive, qui se sentent responsables de leurs comportements (*origins*), soit ne sentent pas qu'ils ont le pouvoir de changer leur environnement (*pawns*).

Selon Deci et Ryan (1985), les humains ont des besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation (*relatedness*) et ils s'engagent dans diverses activités parce qu'ils l'ont décidé ainsi. La perspective de Deci et de ses collègues est une de celles qui ont le plus fait l'objet de recherches et de validations empiriques. Le concept central de leur théorie est celui d'*autodétermination*. L'autodétermination est le processus par lequel on utilise sa volonté. Elle requiert que les personnes acceptent leurs forces et leurs limites, connaissent les influences qui s'exercent sur elles, font des choix et décident des comportements qui vont leur permettre d'atteindre leurs objectifs.

Nous croyons que cette théorie est très intéressante, parce qu'elle offre des construits précis qui permettent une vérification empirique précise des comportements et des résultats scolaires. Elle a par ailleurs fait l'objet de nombreuses études dans des contextes variés, qui ont montré des liens significatifs entre niveau de motivation et réussite.

2.3 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (SDT) propose que les humains ont une tendance innée à être curieux et intéressés pour explorer des nouveautés et relever les nouveaux défis de tous les jours. Aussi, ils ont un besoin d'assimiler et d'intégrer les normes et

les pratiques sociales. Ce besoin est encouragé ou non par l'environnement (Pajares et Urdan, 2002 ; Deci et Ryan 1985 ; Ryan et Deci, 2000).

De plus, la SDT propose que lorsque les individus font l'expérience de la motivation intrinsèque et qu'ils sont capables de s'autoréguler par rapport aux normes de la société, on peut s'attendre alors à ce qu'ils soient heureux et qu'ils fonctionnent adéquatement et cela pendant toute leur vie. Le besoin d'autodétermination est un déterminant important des comportements et il représente le sentiment de liberté que procure un comportement. Deci (1980, in Vallerand et Thill, 1993), explique que plus le sentiment d'autodétermination est grand, plus la motivation intrinsèque sera accrue.

Il y a trois besoins psychologiques de base pour que les humains fonctionnent bien. Premièrement, il y a le besoin de se sentir *connecté* intimement avec les autres (en anglais, «relatedness»). Ce sentiment d'être connecté nous fait ressentir une sécurité émotionnelle nous permettant de nous aventurer et d'explorer le monde. Le deuxième besoin est le *besoin de compétence*. C'est le sentiment de se sentir efficace et compétent dans nos actions et nos défis de tous les jours. Troisièmement, il y a le *besoin d'autonomie*, qui implique une propension à s'autoréguler et à se sentir responsable de ses actes plutôt que de se sentir contrôlé par des forces extérieures (Pajares et Urdan, 2002).

Deci et ses collègues postulent qu'il y a trois types de motivation qui expliquent les comportements des individus. La motivation *intrinsèque*, la motivation *extrinsèque* et l'*amotivation*. La motivation intrinsèque se vit lorsque l'individu réalise une activité volontairement et pour le plaisir. Cette activité est dite autodéterminée.

La motivation extrinsèque se vit lorsque l'individu réalise une activité pour les bénéfices qu'il en retirera ou pour éviter des conséquences négatives. Dans la visée

de la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan (1985) ont déterminé qu'il y avait plusieurs types de motivation extrinsèque que l'on pouvait classer sur un continuum. À un extrême, il y a la *régulation externe*, lorsque l'individu fait une activité pour des raisons qui sont externes, pour obtenir des récompenses ou pour éviter des punitions. C'est le type de motivation externe qui s'approche le plus de l'amotivation. Le deuxième type de motivation extrinsèque est la *régulation introjectée*. Pour ce type de motivation, l'individu fait une activité parce qu'il sent des pressions internes, comme la culpabilité, mais la source du contrôle est quand même quelque peu externe. Par exemple, un individu va faire ses devoirs parce que s'il ne les fait pas il se sentira coupable. Ensuite, il y a la *régulation identifiée*. Ce type de motivation est vécu par un individu qui commence à avoir des comportements autodéterminés. La personne accomplit l'activité parce qu'elle comprend son importance. Son comportement se fera alors d'une façon plus volontaire. Le dernier type de motivation extrinsèque est la *régulation intégrée*. C'est le type de motivation le plus proche de la motivation intrinsèque. Dans cette situation, l'élève intègre des sources internes et externes d'informations dans ses schèmes personnels. Par contre, pour Deci et Ryan (1985), le plaisir de l'activité n'est pas la raison première et c'est là la différence entre les deux types de motivation. À ce stade, l'élève fera une activité parce qu'elle contribue à la réalisation de ses aspirations.

Le troisième type de motivation est l'*amotivation*. Quand une personne est amotivée, c'est qu'elle ne voit pas le lien entre ce qu'elle fait et les résultats de ses actions. Elle ne se sent pas compétente et, à la limite, elle souffre d'un sentiment d'*impuissance acquise*. Elle ne se sent pas autodéterminée dans ses actions. Si elle échoue un examen, elle pensera que c'est parce que l'examen était trop difficile ou qu'elle n'avait pas eu de chance et non pas parce qu'elle n'avait pas étudié ou qu'elle s'était mal préparée.

Le niveau de motivation d'un individu repose sur le besoin de compétence et d'autodétermination. Il y a des facteurs qui affectent ces deux besoins et qui ont un impact sur la motivation. Ces facteurs s'expliquent par la théorie de l'évaluation cognitive qui propose deux mécanismes qui produisent des changements de motivation. Le premier est le locus de causalité perçu et le second, les perceptions de compétence.

Le locus de causalité perçu est « la perception qu'ont les individus de l'origine du comportement. Ce comportement a-t-il été mis par choix (locus interne) ou par induction (locus externe)? Les facteurs qui nous amènent à croire que notre comportement a été induit par des forces externes produisent une perception de locus externe. Le climat dans lequel l'activité est effectuée est alors perçu comme contrôlant. Ceci diminue le sentiment d'autodétermination, ce qui en retour affecte la motivation. » (Vallerand et Thill, 1993, p. 262).

Par contre, lorsque nous nous sentons responsables de nos comportements, ceci entraîne une perception de locus interne et une augmentation de notre motivation. Nous percevons alors le climat comme soutenant l'autonomie. Les besoins de compétence se définissent comme le sentiment d'efficacité quand les personnes sont en interaction avec le monde physique et social.

2.4 Le modèle de Vallerand, Fortier et Guay

Un modèle proposé en 1997 par Vallerand, Fortier et Guay, fondé sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, intègre différents concepts en un modèle des facteurs qui expliqueraient les intentions de décrocher de l'école au secondaire. Ce modèle a comme prémisse que moins les élèves ont un sentiment de compétence et un sentiment d'autonomie élevés, moins leur motivation intrinsèque est élevée et plus ils sont sujets au décrochage. Plusieurs recherches montrent que les formes de

motivation les plus autodéterminées (telles la motivation intrinsèque et la régulation par identification) contribuent aux conséquences les plus heureuses sur le plan scolaire, comme l'effort mis dans les études, la qualité de l'apprentissage, la satisfaction, les performances scolaires, etc. (Fortier, Vallerand et Guay, 1995; Grolnick, Ryan et Deci, 1991). De plus, la motivation intrinsèque-extrinsèque est un concept bien établi en éducation, plusieurs travaux ayant assuré la validité des différents instruments développés dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2004; Vallerand et Bissonnette, 1992).

On sait aussi que la motivation des élèves est affectée de diverses façons par des agents de socialisation comme les parents, les enseignants et l'administration scolaire. Ceux-ci peuvent, par exemple, les encourager à faire des choix autonomes, mais ils peuvent aussi chercher à contrôler leurs comportements. Ces pratiques ont un impact certain sur la motivation autodéterminée des élèves (Deci et Ryan, 1985). Selon le modèle, les agents sociaux n'influencent pas la motivation directement. Elles sont médiatisées par les perceptions de compétence et d'autonomie que développent ces élèves (Reeve et Deci, 1996). Le modèle est illustré à la figure 2.2 :

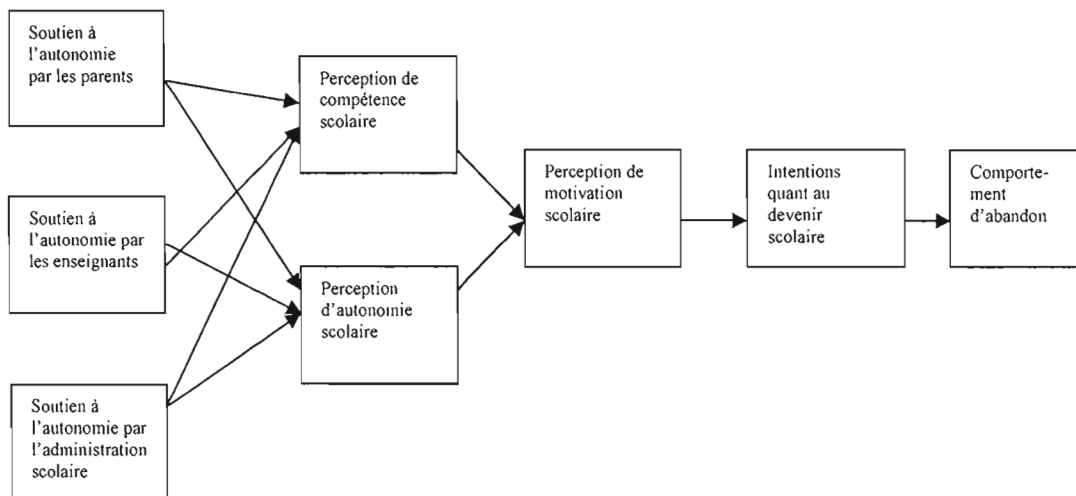


Figure 2.2 Le modèle motivationnel de décrochage scolaire de Vallerand, Fortier et Guay, 1997

Ce modèle comporte plusieurs aspects. Tout d'abord, le soutien à l'autonomie par les parents, qui implique de leur part des efforts pour considérer le point de vue de leur enfant, pour ne pas trop fonder leurs pratiques sur le contrôle de son comportement et pour lui permettre d'effectuer des choix lorsque cela est possible. Ensuite, les enseignants qui soutiennent l'autonomie de leurs élèves leur donnent des choix d'activités d'apprentissage et tentent de stimuler les liens entre les activités proposées et leurs intérêts (Skinner et Belmont, 1993). Enfin, une administration scolaire qui soutient l'autonomie des élèves est celle qui les consulte lorsqu'elle tente de mettre en place des politiques ou des projets d'école.

Le modèle de Vallerand et collab. (1997) pose que ces pratiques visant le soutien à l'autonomie sont liées à des perceptions d'autonomie et de compétence plus élevées chez les élèves. À leur tour, ces perceptions sont liées à des formes de motivation plus autorégulées et, en dernière analyse, à des intentions et à des comportements favorisant la réussite scolaire. Cependant, la recherche de Vallerand et collab. (1997) qui met le modèle à l'épreuve conclut qu'il n'y a pas de résultat significatif par rapport au rôle joué par l'administration scolaire.

C'est pour cette raison que la présente recherche reprend en partie le modèle de Vallerand et collab., mais en choisissant seulement deux des éléments de contexte que sont les parents et les enseignants. La présente recherche ajoute aussi des questionnements concernant les intentions et les comportements des élèves en difficulté, comparés aux élèves qui performant bien. Nous voulons explorer cette voie parce que l'intégration des élèves en difficulté est de plus en plus généralisée dans les classes ordinaires et l'étude des déterminants spécifiques de leur persévérance scolaire peut s'avérer utile sur les plans scientifique et professionnel. Enfin, nous savons que d'autres dimensions, comme la qualité des relations des élèves avec leurs parents et avec leurs enseignants est associée de façon particulière à leur motivation, à leur engagement et à leur réussite (Martin et Dowson, 2009).

2.5 La contribution des agents sociaux à la motivation des élèves

Une recherche menée par Vansteenkiste, Lens et Deci (2006) laisse entendre que les personnes ont des comportements intrinsèquement motivés et autodéterminés quand les circonstances le permettent. Si l'on reconnaît que la motivation peut être définie comme un ensemble de croyances et d'émotions interreliées qui influencent le comportement, il est possible de prétendre que les relations interpersonnelles des élèves influencent leur motivation en intervenant directement sur les croyances qui la constituent. Ainsi, la théorie de l'autodétermination propose que, pour assurer un certain niveau de motivation, un ensemble de besoins psychologiques doivent être comblés. Ces besoins sont celui d'être en relation, de se sentir compétent et d'agir de façon autonome (LaGuardia et Ryan, 2002). Le besoin de relation procure la sécurité affective nécessaire pour explorer activement l'environnement immédiat. Ainsi, par exemple, lorsque les attentes des parents et celles des enseignants sont ajustées entre elles, les jeunes qui ont des relations plus satisfaisantes avec leurs parents ont un meilleur fonctionnement en classe, sont plus engagés dans leurs études et montrent une meilleure estime de soi (Ryan, Stiller et Lynch, 1994).

2.5.1 Les parents

Le rôle des parents dans le développement de l'autonomie, du sentiment de compétence et de la motivation de leur enfant a été grandement étudié. Plusieurs caractéristiques et pratiques parentales ont été corrélées positivement à la réussite scolaire. On peut mentionner l'implication des parents dans la vie scolaire de l'enfant (Fan et Chen, 2001), le style parental (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Fulton et Turner, 2008; Marchant, Paulson et Rothlisberg, 2001; Wentzel, 1998), les attentes à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant (Fan et Chen, 2001; Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalaon et Hawkins, 2000; Jodl, Michael, Malanchuk,

Eccles et Sameroff, 2001) et aussi leur attitude face à l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Strom et Boster, 2007).

Il semble que les styles parentaux soient d'excellents indicateurs de la réussite scolaire. Les études de Baumrind (1991a; 1991b) indiquent un lien entre les pratiques parentales démocratiques et un meilleur fonctionnement scolaire. Une étude pionnière de Baumrind (1971) sur des enfants d'âge préscolaire a mis en évidence la pertinence de la combinaison de contrôle ferme mais justifié, d'incitation effective à l'indépendance et de relation chaleureuse empreinte d'affection. Baumrind a comparé des enfants satisfaits d'eux-mêmes (qui ont confiance en eux-mêmes, qui affichent un contrôle de soi et qui explorent le monde autour d'eux) à des enfants qui avaient une estime de soi faible (peu de curiosité, peu d'activités exploratoires et peu de confiance en eux-mêmes). Les enfants qui exprimaient le plus haut degré d'estime de soi, d'activités exploratoires et de confiance en eux-mêmes avaient également des parents qui possédaient un ensemble de traits formant le comportement parental *démocratique*, qui se distingue par rapport au comportement parental *permissif* (comprenant peu de contrôle et peu d'exigences), et au comportement parental *autoritaire* (comportant un degré plus élevé de contrôle et de détachement, avec moins de chaleur affective). Dans cette étude, les enfants les moins confiants en eux-mêmes et les moins performants avaient, règle générale, des parents permissifs. Les enfants les plus confiants en eux-mêmes et les plus compétents avaient des parents démocratiques alors que les enfants ayant des parents autoritaires se situaient entre ces deux pôles.

Le style autoritaire est caractérisé par le fait que les parents veulent modeler, contrôler et évaluer les comportements de leurs enfants selon des normes très strictes. Ces parents exercent beaucoup de contrôle (*demandingness*) et manifestent peu d'ouverture et de chaleur (*responsiveness*). Ces parents établissent des règles rigides et strictes et les enfants ne peuvent donner leur opinion ou participer aux décisions les

concernant. L'accent est mis sur l'obéissance, le respect de l'autorité, le travail, la tradition et le respect de l'ordre (Baumrind in Dornbush et collab.; 1987).

Le style permissif a aussi des conséquences négatives pour le développement des enfants. On peut scinder ce style en deux catégories, soit le style permissif-indulgent et le style permissif-indifférent (ou négligent). Un parent indulgent se montre tolérant face aux impulsions de son enfant et un parent indifférent ne s'implique pas et se montre détaché émotionnellement de son enfant. Dans ces deux styles parentaux, les parents ne fixent pas de limites claires et les enfants doivent les trouver par eux-mêmes. Les parents cherchent à punir le moins possible, à ne pas faire beaucoup de demandes pour des comportements adéquats (Baumrind in Dornbush et collab.; 1987).

Les études de Baumrind (1971; 1991a; 1991b) montrent que les élèves dont les parents adoptent des pratiques démocratiques perçoivent davantage de soutien de la part de l'enseignant que les élèves dont les parents sont vus comme négligents. De plus, ils ont tendance à manifester de la confiance envers les autres. D'un autre côté, les comportements des parents négligents risquent de provoquer chez leurs enfants le développement de l'agressivité et des problèmes de relation avec l'autorité. Il n'est pas surprenant qu'un enfant qui vit cette situation aura plus de difficultés à établir une relation de confiance et de soutien avec les autres personnes (enseignants, pairs, etc.). Une étude importante, celle de Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, (1987), fait ressortir des liens entre le style parental et la réussite des adolescents au secondaire. Pour effectuer leur étude, les auteurs ont utilisé la typologie de Baumrind. Cette recherche, faite auprès de 7836 élèves de la région de San Francisco, révèle que les élèves qui avaient la perception de vivre avec des parents démocratiques-fermes obtenaient les résultats scolaires les plus élevés. À l'inverse, ceux qui percevaient leurs parents comme autoritaires ou comme permissifs obtenaient des résultats plus faibles.

Une étude de Grolnick et Ryan (1989) fait ressortir des liens significatifs entre le style parental et le succès scolaire, le soutien à l'autonomie des parents étant clairement associé à des conséquences positives à l'école. Quand le style parental était plus contrôlant, les enfants vivaient plus difficilement leur expérience scolaire (troubles d'apprentissages, troubles de comportement, échec).

Wentzel et Battle (2001) ont trouvé que lorsque le style parental était démocratique-ferme et que le style des enseignants était chaleureux, les élèves réussissaient mieux sur le plan scolaire. Au contraire, lorsque les élèves avaient la perception que leurs parents étaient contrôlants, leurs résultats s'avéraient plus faibles.

2.5.2 Les enseignants

Black et Deci (2000) ont mené une étude sur l'effet du soutien à l'autonomie des enseignants à l'égard de leurs élèves. Plus précisément, il s'agissait de groupes de tuteurs qui donnaient de l'aide aux devoirs. Une des conclusions de cette recherche est que les élèves qui percevaient un soutien de la part de leur tuteur abandonnaient moins l'activité. De plus, ils avaient un meilleur sentiment de compétence et ils étaient plus motivés. Une autre étude (Deci, 1995) conclut que les enseignants qui soutiennent l'autonomie de leurs élèves ont un impact plus positif que ceux qui se montrent plus contrôlants.

La relation-maître élève est importante pour la motivation et la réussite des élèves. En effet, des chercheurs ont remarqué un lien positif entre le style interpersonnel chaleureux chez l'enseignant et le succès scolaire des élèves. Quand les élèves sentaient que leur enseignant était chaleureux tout en se montrant ferme, ils étaient plus motivés et réussissaient mieux. Par contre, lorsque le style de l'enseignant était perçu comme plus autoritaire ou permissif, les élèves se sentaient moins compétents.

et réussissaient moins bien (Walker, 2008; Murray et Greenberg, 2006; Wentzel, 2002).

Leary (1957, dans Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers, 1993), a mis au point un modèle sur lequel on peut situer toutes les interactions possibles entre humains. Même s'il a été conçu pour être employé en psychologie clinique, il peut également être utilisé en éducation pour décrire les relations pédagogiques. C'est pourquoi les travaux de Leary ont inspiré Wubbels et collab. (1993) dans la conception de leur modèle qui permet de situer le style de gestion de classe d'un enseignant sur deux dimensions à la fois. Un premier axe exprime le degré de contrôle exercé par l'enseignant sur les élèves, tandis que l'autre axe traduit le soutien de l'enseignant dans la relation enseignant-élèves. Si on postule que ces deux axes sont orthogonaux, on peut classer les comportements interpersonnels des enseignants dans quatre quadrants, selon que les dimensions *soutien* et *contrôle* sont fortes ou faibles. C'est en s'inspirant des significations de chaque position que Wubbels et collab. (1993) ont élaboré le *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI).

Plusieurs recherches utilisant le modèle de Wubbels et collab. (1985) mettent le style interpersonnel de l'enseignant en relation avec la réussite scolaire des élèves, leur adaptation scolaire et leurs comportements en classe. Lapointe (1998) rapporte que des élèves du premier cycle du secondaire montrent de hauts niveaux d'engagement lorsqu'ils percevaient une attitude de coopération chez leur enseignant. On a aussi trouvé des liens entre la motivation pour une matière et les caractéristiques interpersonnelles des enseignants (Lapointe, Legault et Batiste, 2005). Mises à part ces études, Wubbels et ses collaborateurs en ont mené quelques unes utilisant le QTI et portant sur la comparaison entre les perceptions des élèves et celles de l'enseignante, sur les perceptions du climat actuel et du climat idéal de la classe, sur les différences de perceptions d'un même enseignant par les élèves de différentes classes, sur les différences culturelles affectant le style de l'enseignante, ainsi que le

lien entre la matière enseignée et le style de l'enseignante (Wubbels et Levy, 1993; Wubbels, 2006).

Il nous semble important d'étudier les liens interpersonnels entre les enseignants et les élèves selon le modèle des styles parentaux de Baumrind, ce qui n'est pas fait dans l'étude de Vallerand et collab. (1997). En effet, plusieurs recherches se sont inspirées du modèle de Baumrind et les résultats se sont avérés significatifs (Walker, 2008; Wentzel, 2002, Green, Miller, Crowson, Duke et Akey, 2004). Nous examinons de plus près certaines de ces recherches.

Dans un texte de Walker (2008), trois types de relations enseignant-élèves sont identifiés. La relation autoritaire se vit lorsque l'enseignant exerce un haut niveau de contrôle mais peu de soutien à l'autonomie, qu'il donne des raisons externes à l'élève pour expliquer sa réussite, qu'il ne démontre pas de chaleur et n'est pas centré sur les besoins individuels des jeunes. Dans la relation démocratique, l'enseignant exerce un haut niveau d'encadrement des élèves de la classe, mais il se montre proche de ses élèves et centré sur leurs besoins. Par exemple, il explique les raisons pour lesquelles il propose les tâches scolaires et les consignes. De plus, cet enseignant a de grandes attentes à l'égard de ses élèves et il soutient leur autonomie. Pour ce qui est de la relation permissive ou laissez-faire, l'enseignant se montre chaleureux, mais il ne maintient pas une gestion claire, il exerce peu de contrôle et il a des attentes qui ne sont pas toujours égales envers ses élèves.

La recherche de Walker tentait de vérifier s'il y avait un lien entre les types relationnels des enseignants et le sentiment d'efficacité et les résultats des élèves au tout début du secondaire. Les résultats ont montré que les élèves qui percevaient une relation de type autoritaire avec leur enseignant se sentaient moins efficaces, alors que ceux qui étaient dans une relation de type laissez-faire obtenaient les résultats scolaires les plus faibles. Les élèves qui s'en tiraient le mieux étaient ceux qui avaient

un enseignant de type démocratique, avec de meilleurs résultats scolaires, un plus grand sentiment d'efficacité et un engagement scolaire plus marqué.

Une autre recherche effectuée auprès de 452 élèves par Wentzel (2002) a observé le même lien entre les styles relationnels selon la typologie de Baumrind et l'ajustement en termes de buts sociaux et scolaires, de degré de motivation et de qualité des résultats chez des élèves au début de leur adolescence. Les résultats montrent des liens significatifs entre des dimensions de l'enseignement inspirées par le modèle des pratiques parentales de Baumrind (1971) et la motivation, l'ajustement social et les performances scolaires.

L'intérêt de retenir cette approche pour notre recherche a été très bien cerné par Wentzel (2002). En effet, elle dit:

Of particular relevance for the present research is Deci's (1992) suggestion that interpersonal relationships that provide students with a sense of belongingness can be powerful motivators of children school-related interests. (p.289).

2.6 Les élèves en difficulté

Le ministère de l'Éducation (2007b) stipule qu'un élève ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement est un élève qui est à risque et que l'on doit lui apporter une aide particulière pour minimiser le risque d'échec scolaire. Dans cet esprit, cet élève peut avoir des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, de comportements, etc. Dans le plan d'action en matière d'adaptation scolaire, un écrit publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007b), montre les orientations préconisées : une organisation des services éducatifs telle que l'élève en difficulté soit scolarisé dans le milieu le plus naturel pour lui, tout en privilégiant l'intégration en classe régulière.

Midgley et collab. (1989) rapporte que les élèves faibles qui avaient un enseignant très soutenant en sixième année, puis un enseignant peu soutenant en septième, voyaient leurs perceptions de l'utilité et de l'importance des matières scolaires décliner plus rapidement que les élèves forts. Dans une étude de Koutsoulis (2003) on demandait à des élèves du secondaire d'identifier les caractéristiques d'un enseignant efficace. Les élèves en difficulté ont dressé un portrait dans lequel ils privilégiaient des caractéristiques humaines comme la compréhension et des comportements amicaux, alors que les élèves qui réussissaient avec plus de facilité mentionnaient la compétence et l'intelligence. Cette recherche laisse entendre que les élèves faibles sont particulièrement sensibles au soutien de leur enseignant.

Une étude de Lapointe, Legault et Batiste (2005), montre que le lien entre la chaleur et la fermeté des enseignants et la motivation est significatif pour les élèves moyens et forts, mais pas pour les élèves faibles. Il sera intéressant d'examiner si les déterminants relatifs aux agents de socialisation s'appliquent de la même façon pour les élèves qui réussissent bien et ceux qui éprouvent des difficultés.

2.7 Le modèle proposé

À la lumière de ce qui a été dit précédemment, nous proposons un modèle inspiré du modèle de Vallerand et collab. (1997), mais aussi du modèle de Wigfield et collab. (2000), et en précisant la nature de certaines variables de socialisation par les parents et par les enseignants, qui sont inspirées par des résultats de recherche pertinents effectués en milieu scolaire (Baumrind, 1991; Wubbels et collab., 1998)

Le modèle de Vallerand et collab. (1997) postule que les agents de socialisation, par leur soutien à l'autonomie, influencent les perceptions de compétence et d'autonomie perçues par les élèves. En retour, ces perceptions influencent leur motivation scolaire et leur intention de persévérer ou d'abandonner l'école. En clair, moins les élèves ont

le sentiment que les agents de socialisation soutiennent leur autonomie, moins ils ont des perceptions de compétences et d'autonomie élevées, moins leur motivation intrinsèque est élevée et plus ils sont sujets au décrochage.

Le modèle de Wigfield et collab. (2000) propose, pour sa part, que le milieu culturel, les croyances et comportements des agents de socialisation, les habiletés de l'enfant et ses succès antérieurs influencent les perceptions de l'enfant. Ces variables vont à leur tour influencer le concept de soi de l'enfant et sa mémoire affective. Tout ceci affecte les attentes de succès de l'enfant et la valeur qu'il accorde aux tâches scolaires. Ceci déterminera en bout ligne les choix des comportements de réussite.

Ces deux modèles se ressemblent parce qu'ils incluent le rôle des agents de socialisation et tous les deux cherchent à prédire des comportements visant (ou non) la réussite scolaire. Ce qui les distingue, c'est le type d'influence que les agents de socialisation exercent sur les enfants (soutien à l'autonomie, d'une part; encadrement et connexion, d'autre part) de même que la nature des variables médiatrices, c'est-à-dire les croyances motivationnelles. Pour Vallerand et collab. (1997), il s'agit des perceptions d'autonomie et des perceptions de compétence. Pour Eccles et collab. (2000), ce sont les attentes de succès (qui sont très proches de perceptions de compétence, selon Wigfield et Tonks, 2002) et la valeur accordée à la tâche. À la lumière de ces différents concepts, nous voulons tester notre modèle, qui est présenté à la figure 3. Ce modèle repose entièrement sur les perceptions des élèves.

Ce modèle propose que les agents de socialisation (parents et enseignants), par leurs pratiques sociales (encadrement, connexion et soutien à l'autonomie), affectent la motivation autodéterminée et la probabilité de décrochage de l'élève, par l'intermédiaire de processus comme la valeur accordée aux matières, les perceptions d'autonomie et les perceptions de compétence au regard de l'étude de ces matières.

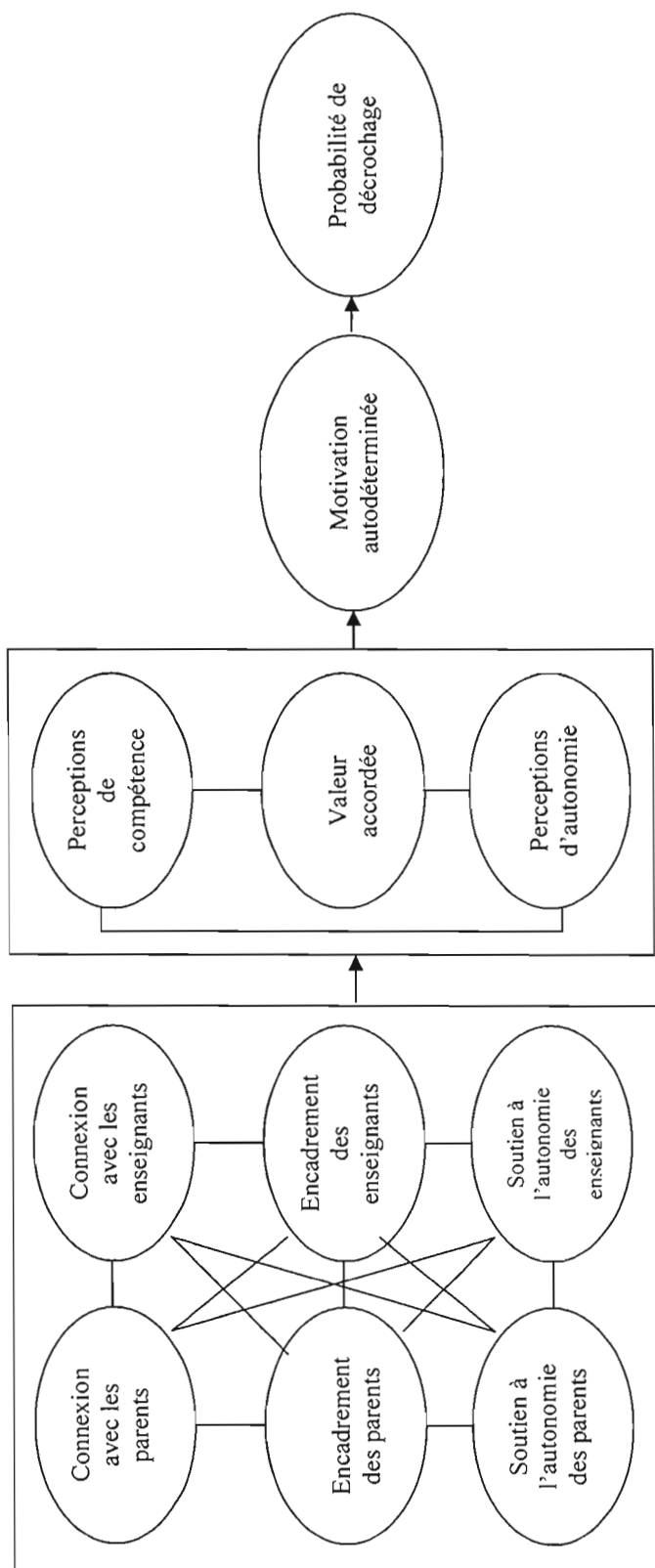


Figure 2.3 Le modèle proposé

2.8 Les objectifs de la recherche

Nos objectifs spécifiques de recherche sont les suivants :

- 1- Vérifier la capacité du modèle de Vallerand (1997) à bien expliquer le degré de motivation et la probabilité de persistance scolaire (ou, inversement, de décrochage) chez des élèves du premier cycle du secondaire.
- 2- Vérifier la capacité de notre modèle, en déterminant la force des liens entre les pratiques parentales et enseignantes (soutien à l'autonomie, connexion et encadrement) et la motivation autodéterminée et la probabilité d'abandonner les études, en tenant compte du rôle médiateur des variables comme les perceptions de compétence, la valeur accordée à l'étude des matières et les perceptions d'autonomie.
- 3- Vérifier si ces liens restent les mêmes pour les élèves qui réussissent moins en comparaison avec les élèves qui réussissent plus.

Chapitre III

Méthodologie

Pour atteindre les objectifs de recherche, il faut établir la méthodologie de recherche, tout d'abord en spécifiant notre approche méthodologique. Par la suite, nous décrivons l'échantillon, nous énumérons les instruments utilisés, puis nous détaillons notre procédure.

3.1 L'approche méthodologique

La présente étude utilise un plan de recherche de type corrélationnel basé sur une démarche hypothético-déductive. Nous avons recueilli des données auprès d'un assez grand nombre d'individus, ce qui nous permet de recourir à une approche quantitative, ce qui est conforme à la tendance dominante que l'on retrouve dans le domaine des recherches sur la motivation scolaire. En effet, de nombreux chercheurs ont opté pour ce type de recherche en étudiant la motivation, parce qu'elle permet de mettre en relation les différentes composantes de la motivation avec des déterminants variés. De plus, le modèle sur lequel cette étude repose (celui de Vallerand et collab. 1997), a recueilli aussi des données qui ont été analysées avec des outils statistiques, de façon à établir des liens entre les différentes variables. L'approche méthodologique que nous avons retenue utilise donc des données qui sont analysées par des outils statistiques reconnus.

3.2 L'échantillon

Pour cette recherche, les adolescents interrogés sont âgés entre 12 et 14 ans. Ces élèves de première secondaire viennent de quatre écoles de la Rive-Nord de Montréal, à raison de 21 classes se divisant ainsi : 9 classes dans la première école, 5 classes dans la deuxième et la troisième école et 2 classes dans la dernière école. Dans cet

échantillon de convenance, la plupart des élèves sont inscrits dans un programme régulier, alors que quelques groupes sont inscrits dans un programme d'éducation internationale. Les milieux socio-économiques sont variés. Le taux de participation de l'étude est de 56% soit 14% en dessous des attentes. Nous pouvons attribuer cet état de fait en partie aux nombreux agents qui ont été impliqués dans la distribution des formulaires de consentement. Malgré un taux de participation de 54% des parents (ce qui est au dessus de nos attentes), nous n'allons utiliser, pour cette étude, que les données recueillies auprès des élèves. C'est donc 355 élèves qui ont, dans une seule visite, rempli le questionnaire écrit qui réunissait les différentes échelles. De cet échantillon, il a fallu retirer 54 sujets :

1. 43 sujets pour lesquels nous n'avons pas pu calculer la probabilité de décrochage (pour la plupart, parce que nous ne disposions pas des notes en français et en mathématiques)
2. cinq sujets qui n'avaient pas rempli au complet la section portant sur les influences parentales.
3. trois sujets qui n'avaient pas rempli de façon complète la section portant sur l'influence des enseignants.
4. un sujet qui n'avait pas rempli la section du questionnaire qui contenait l'ÉME (échelle de motivation en éducation)
5. deux sujets qui n'avaient pas répondu à plusieurs sections du questionnaire.

En fin de compte, il est resté 301 sujets dont les données étaient complètes. L'échantillon est très homogène au plan ethnolinguistique, puisque 287 élèves sont nés au Canada et 14 à l'étranger et que 284 ont le français comme langue maternelle, contre neuf anglophones et huit allophones.

Tableau 3.1
Répartition et âge des sujets selon le genre

	Âge		Nombre
	Moyenne	Écart type	
Filles	13,38	0,36	171
Garçons	13,39	0,33	129
Total	13,38	0,34	301

On constate enfin une plus grande représentation des filles, qui constituent 57% de l'échantillon final.

3.3 Les instruments

Le questionnaire destiné aux élèves est formé de plusieurs échelles et il contient aussi des renseignements d'ordre socio-démographique comme, par exemple, l'âge et le genre de l'élève, la situation matrimoniale des parents, leur niveau de scolarité, etc. Ces renseignements généraux forment la première partie du questionnaire.

La deuxième partie du questionnaire contient plusieurs échelles déjà validées. La première porte sur les perceptions de compétence dans les deux matières de base, soit en français et en mathématiques. L'échelle utilisée a été conçue par Chouinard (1996), comporte 10 énoncés et l'alpha de Cronbach s'élève à 0,88. L'élève devait répondre sur une échelle de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) son degré d'accord avec des énoncés tels que : « J'ai vraiment confiance de très bien réussir mon année en français ». Plus le score était élevé plus le sentiment d'auto-efficacité était élevé.

Pour ce qui est de l'échelle portant sur la valeur intrinsèque accordée au français et aux mathématiques, nous avons utilisé une échelle élaborée par Pintrich et De Groot (1990), tirée d'un questionnaire intitulé « Motivational beliefs and self-regulated learning ». Ce questionnaire compte 56 énoncés mais pour les fins de notre recherche nous n'avons utilisé que les 9 énoncés portant sur la valeur intrinsèque (par exemple : Je préfère le travail qui est difficile car ainsi j'apprends de nouvelles choses). L'alpha de Cronbach est de .87.

La troisième échelle touche le sentiment d'autonomie à l'école, en classe de français et en classe de mathématiques. Elle est construite spécifiquement pour cette recherche. Il s'agit d'une adaptation de deux instruments, le *Perceived Autonomy Toward Life Domains Scale* (Blais, Vallerand et Lachance, 1990) et le *Teaching autonomy scale* (Pearson & Moomaw, 2006). Notre adaptation tient compte aussi des distinctions conceptuelles faites par Chirkov, Kim, Ryan et Kaplan (2003) et par Koestner, Gingras, Abutaa, Losier, DiDio et Gagné (1999). L'échelle comporte six énoncés (par exemple : « Je me sens contrôlé à l'école ») et elle a fait l'objet d'une attention particulière lors des analyses préliminaires (structure factorielle et consistance interne). Ici aussi, l'échelle de réponse comporte cinq échelons. Pour nos échantillons nous avons obtenu un alpha de Cronbach de 0,61 et ce, après avoir retranché deux énoncés.

La quatrième échelle touche la motivation scolaire générale. L'échelle utilisée se nomme *Échelle de motivation en éducation* (EME) de Vallerand et al. (1989). Cette échelle mesure la motivation pour les activités scolaires des élèves du secondaire selon le continuum de l'autodétermination. Elle comprend sept sous-échelles qui proposent des réponses à la question: « Pourquoi vas-tu à l'école? ». Trois de ces sous-échelles mesurent trois formes de motivation intrinsèque : la motivation à la connaissance : « parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses », la motivation à accomplir des choses : « pour le plaisir que je

ressens à me surpasser dans mes études » et la motivation stimulante : « parce que j'aime me sentir « emportée-e » par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es ». Il y a aussi trois sous-échelles qui traitent de la motivation extrinsèque : motivation par régulation externe : « pour avoir un meilleur salaire plus tard », motivation introjectée : « pour me prouver que je suis une personne intelligente » et motivation identifiée : « parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard ». Pour terminer, il y a une sous-échelle qui mesure l'amotivation : « Je ne le sais pas : je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école ». Il y a 28 énoncés en tout et, pour les fins de notre recherche, nous avons utilisé une échelle de réponse de 1 à 5 (pas du tout d'accord à complètement en accord) au lieu de l'échelle à sept échelons proposée par les concepteurs et ce dans le but d'harmoniser les différentes échelles et ne pas mélanger les élèves. L'alpha de Cronbach des différentes sous-échelles se situait entre 0,74 et 0,91.

Un autre instrument a été utilisé pour mesurer le style relationnel de l'enseignant et du parent. Pour évaluer ce facteur, nous avons utilisé une échelle conçue par Wellborn, Connell, Skinner et Pierson (1988). Elle se nomme : *Teacher As Social Context Questionnaire* (TASCQ), qui permet d'évaluer séparément les enseignants de français et de mathématiques et les deux parents. Cette échelle évalue trois comportements : la disponibilité (involvement : huit énoncés comme par exemple : mon professeur m'aime bien), l'encadrement (huit énoncés, comme par exemple : mon professeur m'apprend à résoudre mes problèmes par moi-même) et le soutien à l'autonomie (huit énoncés comme par exemple : mon professeur écoute mes idées). Les élèves devaient répondre sur une échelle de Likert qui va de 1 à 5 (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord). Pour notre échantillon l'alpha de Cronbach variait de 0,71 à 0,89.

Pour évaluer les possibilités de décrochage des élèves, nous avons utilisé la *Trousse d'évaluation pour décrocheurs potentiels* de Janosz (2001). Cette trousse comprend

13 énoncés. L'échelle se divise en deux : des questions servent à construire un indice de probabilité de décrocher (7 énoncés comme par exemple : as-tu déjà doublé une année scolaire ?) et des questions touchant l'indiscipline scolaire (6 énoncés comme par exemple : As-tu déjà dérangé ta classe par exprès ?) et qui servent à caractériser plus finement l'élève potentiellement décrocheur. Pour ce qui est des indices de risque, les élèves répondaient aux questions avec des choix de réponses (4 choix par question codé de 0 à 3). Pour ce qui est des questions d'indiscipline, les élèves devaient répondre sur une échelle de 4 choix (de jamais à très souvent).

Les résultats scolaires des deux matières de base, le français et les mathématiques, ont servi à identifier les élèves qui réussissaient et ceux qui étaient en difficulté ont été recueillis par l'intermédiaire des bulletins scolaires de la dernière étape.

3.4 Le déroulement

Le fait que l'auteure de la présente recherche soit enseignante dans une commission scolaire de la rive nord de Montréal a permis de solliciter un directeur adjoint d'une école ciblée afin qu'il contacte d'autres directions pour exposer le projet et leur demander leur collaboration. Nous avons ensuite envoyé un courriel à chaque directeur adjoint, leur expliquant les objectifs du projet et les étapes de celui-ci. Par la suite, nous avons contacté les enseignants pour leur présenter le projet et pour obtenir l'autorisation de questionner les élèves. Les parents des élèves ont été rejoints par l'intermédiaire de leur enfant. Un bref résumé écrit de la recherche leur a été présenté et ils devaient signer le formulaire de consentement pour assurer la participation de leur enfant à la recherche. De plus, c'est par cet envoi que les parents recevaient le questionnaire qu'ils pouvaient compléter. Suite à l'accord de tous les participants, il n'y a eu qu'une seule visite par classe et ce, pour toutes les écoles participantes.

Lors de ces rencontres, une assistante de recherche allait en classe pour soumettre les questionnaires aux élèves, alors que le titulaire quittait la classe. L'assistante présentait brièvement l'objectif de la recherche aux élèves, elle garantissait la confidentialité des réponses et donnait des explications pour remplir les questionnaires. Au cours du déroulement de l'activité, les élèves pouvaient obtenir de l'aide s'ils avaient des incompréhensions. Ceux qui ne désiraient pas participer à la recherche devaient rester en classe et faire du travail personnel.

3.5 Le plan d'analyse

Toutes les données recueillies ont été saisies et analysées avec l'aide du progiciel d'analyse statistique SPSS. Tout d'abord, des analyses descriptives ont examiné les corrélations entre les variables de l'étude et ont vérifié s'il y avait des différences selon le genre et d'autres variables socio-démographiques.

Les analyses liées aux deux objectifs spécifiques ont été essentiellement des analyses de régression multiples. Pour mesurer la contribution des variables médiatrices, nous avons utilisé les techniques analytiques proposées par Baron et Kenny (1986) et par McCartney, Burchinal et Bub (2006).

Chapitre IV

Résultats

Dans la quatrième partie de ce travail, nous présentons les résultats de notre recherche. Premièrement, nous présentons les analyses préliminaires des variables indépendantes, intermédiaires et dépendantes. Par la suite, ce sont les analyses principales liées à nos objectifs de notre recherche qui sont exposées.

4.1. Analyses préliminaires

Avant de procéder aux analyses principales, nous avons d'abord calculé les moyennes et les écarts-types des variables. Nous avons aussi vérifié les liens et différences entre les variables indépendantes (les perceptions relatives aux quatre agents de socialisation). De plus, nous avons examiné les liens entre les variables intermédiaires (valeur accordée, perceptions de compétence et d'autonomie) et ce dans les deux matières de base (français et mathématiques). Ensuite, nous avons examiné les variables dépendantes (échelles de motivation et probabilité de décrochage). Enfin, nous avons effectué les calculs des corrélations entre les différentes variables.

4.1.1 Description des variables indépendantes

Dans le tableau 4.1, nous retrouvons le nombre de participants ayant répondu aux différentes échelles portant sur les styles relationnels des quatre agents de socialisation (enseignant de français, enseignant de mathématiques, mère et père), les minimums et maximums obtenus pour chacune des échelles, les moyennes et les écarts-types, de même que les indices d'asymétrie et de voussure. Nous avons aussi

examiné les écarts types de ces deux derniers indices. Après avoir mis en relation les indices avec leur écart type, nous avons pu conclure qu'aucune de ces variables ne s'écartait de façon notable d'une distribution normale. Chacun des agents a répondu aux mêmes échelles.

Tableau 4.1
Description des variables indépendantes : implication, structuration et soutien à l'autonomie par les enseignants de français et de mathématiques, par la mère, et par le père

	N	Min.	Max.	Moy.	Écart type	Asymétrie	Voussure
Enseignant de français							
Proximité	345	0,50	4,50	2,78	0,91	-0,11	-0,46
Structuration	346	0,50	4,50	2,68	0,89	0,10	-0,39
Soutien à l'autonomie	347	0,67	4,50	2,89	0,71	-0,26	0,30
Enseign. de mathématiques							
Proximité	344	0,50	4,50	2,56	0,97	-0,12	-0,58
Structuration	345	0,50	4,50	2,61	0,93	-0,22	-0,20
Soutien à l'autonomie	344	0,50	4,50	2,68	0,77	-0,55	0,44
Mère							
Proximité	342	1,10	4,50	3,96	0,64	-1,75	3,61
Structuration	342	0,50	4,50	3,46	0,79	-0,67	0,25
Soutien à l'autonomie	344	1,17	4,50	3,29	0,62	-0,22	-0,28
Père							
Proximité	324	0,70	4,50	3,73	0,91	-1,36	1,77
Structuration	324	0,50	4,50	3,20	0,90	-0,57	0,05
Soutien à l'autonomie	324	1,00	4,50	3,19	0,70	-0,29	0,03

Pour vérifier s'il y a des différences entre eux, nous avons effectué une analyse de variance avec mesures répétées selon l'identité de l'agent de socialisation et ce pour chaque échelle

4.1.1.1 La proximité affective

Pour ce qui est de la variable de la proximité affective, nous avons pour commencer appliqué le test de sphéricité. Le résultat est le suivant: $W(5 \text{ dl}) = 0,79$ ($p < 0,001$). Les données échouent au test de sphéricité. On ne peut donc se fier uniquement au test F de l'ANOVA. Quand le test de sphéricité échoue, on utilise les epsilons pour ajuster le numérateur et le dénominateur des degrés de liberté. Habituellement, quand les epsilons sont de moins de .75 on utilise le test Greenhouse-Geisser mais quand les epsilons sont plus grands que .75 on utilise le test Huynh-Feldt (Leech, Barrett et Morgan, 2008). Une fois ces précautions prises, nous examinons les différences entre les quatre agents de socialisation, le résultat est : $F(2, 939) = 278,07$ ($p < 0,001$). Il y a donc des différences entre les agents de socialisation.

Nous avons alors effectué des comparaisons multiples selon la méthode de Bonferroni (test T ordinaires, mais dont le taux d'erreur ($p < 0,05$) est divisé par le nombre de comparaisons effectuées). Toutes les paires comparées sont significativement différentes. La moyenne la plus forte est celle de la mère ($M = 3,96$); suivie par celle du père ($M = 3,73$), puis par celle de l'enseignant de français ($M = 2,78$) et, finalement, par celle de l'enseignant de mathématiques ($M = 2,56$).

4.1.1.2 L'encadrement

Nous avons effectué un test vérifiant l'homogénéité de la covariance (ou sphéricité). Le résultat est : $W(5 \text{ dl}) = 0,89$ ($p < 0,001$). Les données échouent au test de sphéricité. On ne peut donc se fier uniquement au test F de l'ANOVA. Encore ici, il faut effectuer les analyses en recourant à l'un des trois tests suivants : le Greenhouse-Geisser, le Huynh-Feldt, ou le Lower-bound. Étant donné que le résultat est plus grand que .75, nous nous servons du Huynh-Feldt. Nous trouvons encore ici une différence entre les quatre agents de socialisation : $F(2, 942) = 55,84$ ($p < 0,001$).

Quand nous effectuons les comparaisons multiples selon la méthode de Bonferroni, nous observons que la moyenne de la mère ($M = 3,46$) est significativement plus élevée que celle des trois autres agents. Celle du père ($M=3,20$) dépasse significativement celle des enseignants. Enfin, les moyennes des deux enseignants ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre ($M = 2,68$ et $M = 2,61$).

4.1.1.3 Le soutien à l'autonomie

Pour la dernière variable du tableau 3, qui est le soutien à l'autonomie, le résultat du test visant à vérifier l'homogénéité de la covariance (ou sphéricité) est : $W(5 \text{ dl}) = 0,88$ ($p < 0,001$). Les données échouent encore au test de sphéricité. Étant donné que le résultat est plus grand que .75, on prend le résultat du Huynh-Feldt. Il y a des différences entre les agents de socialisation car : $F(2, 942) = 23,70$ ($p < 0,001$). Les comparaisons multiples selon la méthode de Bonferroni nous apprennent que la moyenne de la mère ($M = 3,29$) n'est pas statistiquement différente de celle du père ($M = 3,29$), mais toutes deux sont supérieures à celles des enseignants. Enfin, les moyennes des deux enseignants ne sont pas significativement différentes l'une de l'autre ($M = 2,68$ et $M = 2,61$).

En résumé, pour ce qui est de la proximité affective, de l'encadrement et du soutien à l'autonomie; la mère obtient une moyenne de ($M = 3,57$) ce qui est un peu supérieur au père ($M = 3,37$), et plus élevé que les enseignants de français et de mathématiques qui obtiennent respectivement des moyennes de ($M = 2,78$) et de ($M = 2,62$).

4.1.2 Analyse des variables intermédiaires (différences selon la matière)

Dans le tableau 4.2, nous retrouvons les résultats des tests T pour échantillons appariés (intra-sujets) relatifs aux variables intermédiaires : perception de

compétence, valeur accordée et perception d'autonomie pour les deux matières de base (français et mathématiques). Nous présentons, le nombre de répondants ainsi que les minimums et maximums, les moyennes et les écarts-types, ainsi que les indices d'asymétrie et de voussure pour chacune des variables. Aucun de ces indices n'était assez important pour que l'on puisse conclure que la distribution de ces variables s'écartait de la normalité.

Tableau 4.2
Description des variables intermédiaires : perceptions de compétence, valeur accordée et perception d'autonomie en français et en mathématiques

	N	Min.	Max.	Moy.	Écart type	Asymétrie	Voussure
Français							
Perception de compétence	351	1,11	5,00	3,64	0,81	-0,39	-0,36
Valeur accordée	351	1,00	5,00	3,51	0,84	-0,41	-0,28
Perception d'autonomie	350	1,00	5,00	2,86	0,92	0,14	-0,35
Mathématiques							
Perception de compétence	333	1,00	5,00	3,07	0,98	0,01	-0,47
Valeur accordée	322	1,00	5,00	3,55	0,91	-0,50	-0,19
Perception d'autonomie	323	1,00	5,00	3,13	0,84	0,06	-0,32

Pour voir la différence entre la perception de compétence en français et en mathématiques, nous avons effectué le test T, dont le résultat est : $T(332) = 8,69$ ($p < 0,001$). La moyenne de la variable perceptions de compétence en français ($M = 3,64$) est significativement plus élevée qu'en mathématiques ($M = 3,07$).

La deuxième variable intermédiaire pour laquelle nous avons effectué une analyse est la valeur accordée en français et en mathématiques. Nous avons remarqué qu'il n'y a pas de différence statistiquement significatives entre les deux matières; $T(321) = -$

0,55 ($p = 0,59$, ns). En effet, en regardant les moyennes on peut observer qu'elles sont très proches soit 3,51 pour le français et 3,55 pour les mathématiques.

La dernière variable intermédiaire analysée était la perception d'autonomie en français et en mathématiques. Elle donne un résultat de $T(321) = -7,69$ ($p < 0,001$). La moyenne relative aux mathématiques ($M = 3,13$) est statistiquement supérieure à celle relative au français ($M = 2,86$).

Nous pouvons aussi remarquer qu'en général pour les trois variables, la perception de compétence en français a la moyenne la plus élevée ($M = 3,64$) et que la perception d'autonomie a la plus faible moyenne ($M = 2,86$).

4.1.3 L'échelle de motivation au secondaire de Vallerand (1991) et la probabilité de décrochage (Janosz et collab., 2007)

Dans le tableau 4.3, nous observons les résultats des analyses portant sur l'échelle de motivation de Vallerand (de la motivation intrinsèque à l'amotivation) et sur la probabilité de décrochage. Nous pouvons remarquer que chaque moyenne est significativement différente des quatre autres ($p < 0,001$). Ainsi la valeur de t qui se rapporte à la différence entre les deux moyennes les plus hautes (motivation identifiée et motivation par régulation externe) est de 4,63; celle qui se rapporte aux deux suivantes (motivation par régulation externe et motivation introjectée) est de 14,15; pour les deux suivantes (motivation introjectée et motivation intrinsèque), la valeur de t est de 9,93; enfin, entre les deux dernières (motivation intrinsèque et amotivation), la valeur de t est de 18,28. Plus spécifiquement, on peut voir que la motivation extrinsèque identifiée a la moyenne la plus élevée ($M = 4,36$) et que l'amotivation a la plus faible moyenne ($M = 1,59$). Par contre, la motivation externe par régulation introjectée a une moyenne qui se rapproche de la motivation

extrinsèque identifiée soit $M = 4,17$. On peut aussi remarquer que la probabilité de décrocher est de 27%.

Tableau 4.3
Description des variables de l'échelle de motivation au secondaire de Vallerand (1997) et de la probabilité de décrochage (Janosz et collab., 2007)

	N	Min.	Max.	Moy.	Écart type	Asymétrie	Voussure
Motivation intrinsèque	352	1,00	5,00	2,92	0,85	0,05	-0,46
Motivation extrinsèque identifiée	353	1,00	5,00	4,36	0,66	-1,33	2,13
Motivation extrinsèque introjectée	351	1,00	5,00	3,32	1,02	-0,19	-0,67
Motivation extrinsèque par régulation externe	353	1,25	5,00	4,17	0,77	-0,81	0,09
Amotivation	352	1,00	5,00	1,59	0,79	1,81	3,49
Probabilité de décrochage	312	0,01	0,95	0,27	0,25	1,12	0,17

4.1.4 Vérification des corrélations entre les variables

Le premier objectif de notre recherche était de déterminer la force des liens entre les pratiques parentales et enseignantes (soutien à l'autonomie, proximité affective et encadrement) et la motivation autodéterminée et l'intention d'abandonner les études, en tenant compte du rôle médiateur des variables comme les perceptions de compétence, les perceptions d'autonomie et la valeur accordée. Étant donné le nombre élevé de possibilités de corrélations, nous commençons par décrire les résultats en nous centrant essentiellement sur les perceptions des pratiques des agents de socialisation. Ensuite, nous regardons les perceptions des élèves quant aux deux matières de base et, finalement, nous exposons les différents niveaux de motivation et la probabilité de décrocher. Le tableau 4.4, montre la matrice de corrélations entre les différentes variables.

Tableau 4.4
Matrice de corrélations (ensemble des variables)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1. FRPROX	--																						
2. FRSTRUC	,74	--																					
3. FRAUTON	,68	,45	--																				
4. MAPROX	,23	,19	,07	--																			
5. MASTRUC	,19	,29	,01	,75	--																		
6. MAAUTON	,06	,05	,17	,74	,52	--																	
7. MEPROX	,25	,11	,23	,17	,08	,17	--																
8. MESTRUC	,31	,31	,17	,26	,21	,15	,49	--															
9. MEAUTON	,11	-,01	,27	,10	,03	,22	,58	,16	--														
10. PEPROX	,27	,16	,21	,16	,10	,17	,45	,28	,31	--													
11. PESTRUC	,30	,29	,13	,27	,24	,17	,30	,50	,15	,61	--												
12. PEAUTON	,10	,06	,19	,21	,12	,28	,29	,10	,45	,55	,25	--											
13. COMFRA	,33	,23	,36	,18	,10	,19	,32	,22	,30	,19	,17	,25	--										
14. VINTFRA	,54	,45	,46	,31	,23	,25	,35	,36	,25	,29	,35	,20	,51	--									
15. AUTONFRA	,01	,10	-,10	-,07	,03	-,19	-,10	,07	-,18	-,05	,04	-,13	,08	-,09	--								
16. COMPMAT	,03	,10	-,05	,00	,03	-,05	-,06	,03	-,05	,02	,15	-,07	,10	-,02	,66	--							
17. VINTMAT	,11	,20	,07	,50	,41	,50	,15	,29	,20	,26	,37	,22	,19	,48	-,08	,14	--						
18. AUTONMAT	,04	,12	-,04	,04	,08	-,02	-,04	,08	-,08	,03	,20	-,06	,10	,02	,65	,95	,18	--					
19. MINTRIN	,38	,33	,25	,48	,36	,41	,32	,30	,25	,30	,34	,20	,37	,65	-,08	,00	,57	,01	--				
20. M_EX_ID	,23	,27	,16	,21	,15	,16	,25	,23	,12	,21	,24	,14	,22	,41	-,04	,05	,35	,09	,43	--			
21. M_EX_IN	,26	,26	,11	,32	,22	,21	,27	,31	,14	,26	,36	,06	,26	,51	,07	,13	,50	,14	,70	,48	--		
22. M_EX_RE	,08	,16	-,01	-,04	-,01	-,06	,05	,15	-,07	,11	,14	-,04	,01	,04	,22	,25	,04	,24	,00	,43	,23	--	
23. AMOTIVA	-,17	-,12	-,20	-,24	-,14	-,26	-,25	-,12	-,25	-,28	-,14	-,27	-,32	-,40	,25	,18	-,35	,17	-,39	-,40	-,26	,06	--
24. PROB	-,17	-,09	-,19	-,24	-,16	-,27	-,24	-,05	-,28	-,22	-,14	-,31	-,49	-,36	,14	,07	-,33	,03	-,36	-,21	-,17	,11	,44

Les corrélations supérieures à .17 sont significatives à $p < .01$

Les corrélations supérieures à .30 sont en caractères gras

Légende : FRPROX : proximité de l'enseignant de français et de mathématiques; FRSTRUC : encadrement de l'enseignant de français et de mathématiques; FRAUTON et MAAUTON: soutien de l'autonomie de l'enseignant de français et de mathématiques; MEPROX et PEPROX : proximité affective de la mère et du père; MESTRUC et PESTRUC: encadrement de la mère et du père; MEAUTON et PEAUTON : soutien de l'autonomie de la mère et du père; COMFRA et COMPMAT : perception de compétence en français et en mathématiques; VINTFRA et VINTMAT: valeur accordée en français et en mathématiques; AUTONFRA et AUTONMAT: perception d'autonomie en français et en maths; MINTRIN : motivation autodéterminée; M_EX_ID : motivation extrinsèque identifiée; M_EX_IN : motivation extrinsèque introjectée; M_EX_RE : motivation extrinsèque par régulation externe; AMOTIVA : amotivation; PROB : probabilité de décrochage

Pour chacun des agents, nous avons examiné les corrélations avec chacune des échelles. Nous allons observer, dans les prochaines lignes, les corrélations entre les différentes pratiques des agents de socialisation (enseignant de français, enseignant de mathématiques, mère et père) à savoir, la proximité affective, l'encadrement et le soutien de l'autonomie.

Premièrement, si nous regardons les corrélations entre les variables liées aux pratiques perçues des enseignants de français (variables 1, 2 et 3 dans le tableau 4.4), nous remarquons que la proximité est très fortement liée aux deux autres variables. Si nous observons maintenant les corrélations pour l'enseignant de mathématiques (variables 4, 5 et 6), on peut voir encore que la proximité affective est fortement corrélée avec les deux autres variables. Aussi, il peut être intéressant de regarder les corrélations entre les deux enseignants pour chaque pratique. Ces corrélations sont assez faibles ($r = 0,23$; $r = 0,29$ et $r = 0,17$).

Pour ce qui est de la mère, les variables du soutien de l'autonomie et de la proximité affective ont une corrélation que l'on peut considérer comme forte ($r = 0,58$). Le père, lui, obtient une corrélation entre les variables de l'encadrement et de la proximité affective de 0,61 et, entre le soutien de l'autonomie et la proximité affective, on observe une corrélation de 0,55. Entre les parents, on observe une corrélation de 0,50 pour l'encadrement, et de 0,45 pour les deux autres variables. Les différents liens entre les variables seront revus avec les analyses principales.

Quand nous observons les variables intermédiaires (perception d'autonomie, valeur accordée et perception de compétence) par rapport aux deux matières de base, il y a quelques observations intéressantes à souligner. Premièrement, en français, la valeur accordée pour cette matière est corrélée à 0,51 avec la compétence perçue pour cette matière. Par contre, il n'y a aucun lien significatif entre la perception d'autonomie et

les deux autres variables. Pour ce qui est des mathématiques, par contre, la perception d'autonomie est corrélée à 0,95 avec la perception de compétence pour cette matière. Il n'y a pas d'autre lien significatif pour cette matière.

Si on observe maintenant, les mêmes variables mais pour les deux matières on voit que la valeur accordée pour les deux matières est corrélée à 0,48 et que la perception d'autonomie est corrélée à 0,65. Il n'y a pas de lien significatif pour ce qui touche la perception de compétence des deux matières. Ensuite, la valeur accordée pour une matière est corrélée assez fortement avec les trois pratiques sociales de l'enseignant de français ou de mathématiques. Pour ce qui est du français, les corrélations sont de 0,54, 0,45 et 0,46 (respectivement : proximité, encadrement et soutien de l'autonomie) et pour les mathématiques nous obtenons 0,50, 0,41 et 0,50.

Maintenant, si on examine l'échelle de motivation, on peut voir que la motivation extrinsèque identifiée et que la motivation extrinsèque introjectée sont corrélées entre elles à 0,43 et 0,48. Aussi, on peut voir que la motivation extrinsèque introjectée est corrélée à 0,70 avec la motivation intrinsèque et que ce type de motivation est aussi corrélé à 0,43 avec la motivation extrinsèque par régulation et à -0,40 avec l'amotivation. Ce sont les plus hautes corrélations pour l'échelle. Quand on regarde les autres variables du tableau 4.4, on peut voir une corrélation de 0,65 (français) et 0,57 (mathématiques) entre la motivation intrinsèque et la valeur accordée aux deux matières. Il y a aussi des corrélations significatives entre la motivation extrinsèque introjectée et la valeur accordée aux deux matières soit 0,51 avec le français et 0,50 avec les mathématiques.

La probabilité de décrocher est corrélée négativement avec la compétence en français à -0,49 et très faiblement à 0,07 avec la perception de compétence en mathématiques. Aussi, la probabilité de décrocher est corrélée négativement avec la valeur accordée aux deux matières de base; -0,49 avec le français et -0,33 avec les mathématiques. De

plus, la probabilité de décrocher est corrélée négativement à la motivation intrinsèque et ce à $-.36$. Finalement, nous pouvons remarquer que la probabilité de décrocher est corrélée positivement à l'amotivation à $0,44$.

4.1.5 Construction des variables du modèle

Pour la proximité affective, l'encadrement et le soutien à l'autonomie des enseignants, nous avons calculé la moyenne des scores de l'enseignant de français et de l'enseignant de mathématiques.

Pour la proximité affective, l'encadrement et le soutien à l'autonomie des parents, nous avons pris la moyenne des scores pour le père et pour la mère en les pondérant en fonction de leur implication, telle que mesurée par les réponses aux trois questions suivantes :

- A. Qui communique avec tes professeurs par écrit, au téléphone ou lors des rencontres? (rép. : oui = 1; non = 0).
- B. À la maison, combien de fois ton père et ta mère te disent d'étudier et de faire tes devoirs? (rép. : de 0 jamais à 4 à tous les jours).
- C. Qui t'aide à la maison pour étudier et pour faire tes devoirs? (rép. : de 0 jamais à 4 à tous les jours).

Nous avons créé une variable IMPLIC et nous lui avons accordé les valeurs suivantes : 1 = mère dominante, 2 = père dominant, 3 = implication équivalente des deux parents. Pour cela, nous avons utilisé l'algorithme suivant :

1. Lorsque le score 3 ou 4 a été attribué à chacun des parents à la question B ou à la question C, un score de 3 est attribué à la variable IMPLIC.
2. Lorsque la somme des cotes attribuées aux questions A, B et C pour le père est égale à celle de la mère, ou si la différence est de 1, un score de 3 est attribué à la variable IMPLIC.

3. Lorsque la somme des cotes attribuées aux questions A, B et C pour la mère dépasse celle du père de plus de 1, un score de 1 est attribué à la variable IMPLIC.
4. Lorsque la somme des cotes attribuées aux questions A, B et C pour le père dépasse celle de la mère de plus de 1, un score de 2 est attribué à la variable IMPLIC.

Le calcul des variables se fait alors de la façon suivante :

Si IMPLIC = 1, PAPROXI (proximité affective des parents) = MEPROXI.
 PASTRUC (encadrement des parents) = MESTRUC.
 PAAUTON (soutien à l'autonomie par les parents) = MEAUTON.

Si IMPLIC = 2, PAPROXI (proximité affective des parents) = PEPROXI.
 PASTRUC (encadrement des parents) = PESTRUC.
 PAAUTON (soutien à l'autonomie par les parents) = MEAUTON.

Si IMPLIC = 3, PAPROXI (proximité affective des parents) = (MEPROXI +
 PEPROXI) / 2.
 PASTRUC (encadrement des parents) = (MESTRUC +
 PESTRUC) / 2.
 PAAUTON (soutien à l'autonomie par les parents) = (MEAUTON
 + PEAUTON) / 2.

Pour la perception de compétence, la valeur accordée et la perception d'autonomie en français et en mathématiques, nous avons calculé la moyenne des scores pour le français et pour les mathématiques.

COMPFM (perceptions de compétence en français et en mathématiques) =
 (COMPFR + COMPMA) / 2

VINTFM (valeur accordée au français et aux mathématiques) = (VINTFR +
 VINTMA) / 2

AUTOFM (perceptions d'autonomie en français et en mathématiques) = (AUTOFR +
 VINTMA) / 2

Nous avons construit un indice de motivation autodéterminée à partir des scores aux sous-échelles du ÉME (Échelle de motivation en éducation) en suivant les directives émises par Vallerand, Fortier et Guay (1997) :

Les scores à chacune des sous-échelles sont pondérés de la façon suivante : pour l'échelle de motivation intrinsèque, le poids accordé est de +2; pour l'échelle de motivation extrinsèque identifiée, le poids accordé est de +1; la sous-échelle d'amotivation reçoit une pondération de -2; la sous-échelle de motivation extrinsèque par régulation externe reçoit une pondération de -1. Le score de l'indice de motivation autodéterminée est la somme de ces scores. Ainsi :

$$\text{IMA (indice de motivation autodéterminée)} = (2 \times \text{MINTRIN}) + (1 \times \text{M_EX_ID}) + (-1 \times \text{M_EX_RE}) + (-2 \times \text{AMOTIVA})$$

Une fois ces variables construites, il est maintenant possible de calculer les coefficients du modèle qui est présenté à la figure 4.1.

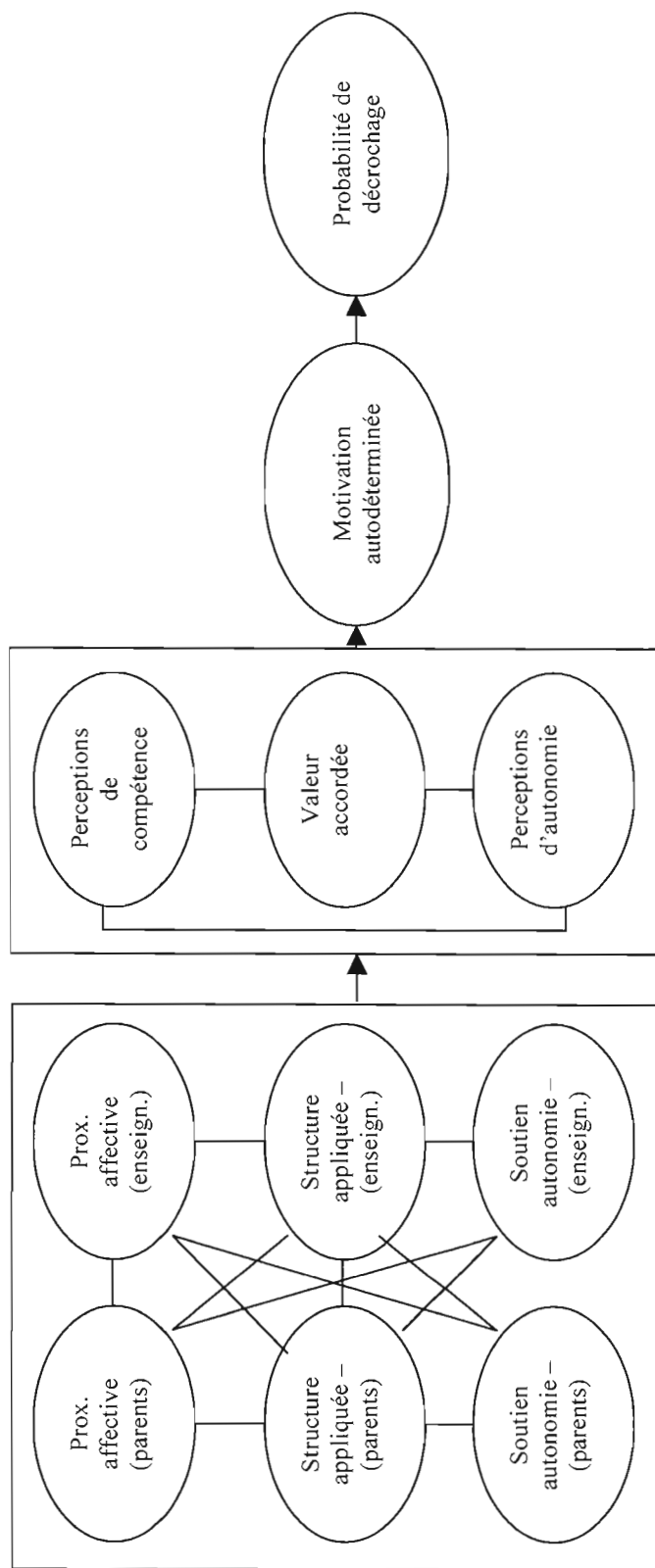


Figure 4.1 Le modèle retenu

4.1.6 Description des variables du modèle

Dans le tableau 4.5, nous retrouvons les caractéristiques des variables du nouveau modèle présenté plus haut. Il reste 301 répondants puisque ce sont eux qui ont répondu à toutes les échelles présentées.

Tableau 4.5
Description des variables du modèle (N = 301)

	Min.	Max.	Moy.	Écart type	Asymétrie	Voussure
Contribution des enseign.						
Proximité affective	0,67	4,50	2,69	0,75	0,05	-0,06
Encadrement	0,50	4,50	2,67	0,75	0,06	0,04
Soutien à l'autonomie	1,00	4,33	2,79	0,55	-0,04	0,37
Contribution des parents						
Proximité affective	1,10	4,50	3,90	0,62	-1,59	3,26
Encadrement	1,50	4,50	3,47	0,73	-0,49	-0,39
Soutien à l'autonomie	1,33	4,50	3,23	0,62	-0,19	-0,09
Perceptions motivation.						
Percep. de compétence	1,61	5,00	3,38	0,69	0,05	-0,55
Valeur accordée	1,00	5,00	3,55	0,76	-0,48	0,14
Percep. d'autonomie	1,25	5,00	3,00	0,81	0,27	-0,26
Motivation autoréglée						
IMA	-6,07	7,75	2,53	2,54	-0,76	0,94
Variable dépendante						
Prob. de décrochage	0,01	0,95	0,27	0,25	1,11	0,18

On peut voir la contribution des agents sociaux (parents et enseignants) relativement à la proximité affective, à l'encadrement et au soutien à l'autonomie, les croyances et perceptions motivationnelles (perception de compétence, valeur accordée et perception d'autonomie) et ce pour les deux matières de base réunies, la motivation

autorégulée et la variable dépendante qui est la probabilité de décrochage. Nous présentons les minimums et maximums, les moyennes, les écarts-types et les indices d'asymétrie et de voussure pour chacune des variables.

Dans le tableau 4.5, nous pouvons voir que les variables dans la section *contribution des parents* obtiennent de fortes moyennes. En effet, pour ce qui est de la proximité affective, la moyenne est de 3,90, l'encadrement a une moyenne de 3,47 et pour ce qui est du soutien à l'autonomie c'est 3,23. Quand on regarde la contribution des enseignants pour les trois mêmes variables, les moyennes sont assez semblables. Maintenant, en observant les variables des perceptions motivationnelles, on s'aperçoit que la variable de la valeur accordée obtient une moyenne de 3,55 et que la perception de compétence a la deuxième plus haute moyenne avec 3,38. Pour ce qui est de la motivation autorégulée, la moyenne est de 2,53, mais avec un écart-type de 2,54. Pour ce qui est de la probabilité de décrocher la moyenne est de 0,27.

4.2 Analyses relatives aux objectifs de recherche

Nous allons, dans cette partie, présenter les analyses principales et ce pour les trois objectifs de recherche. Premièrement, les analyses visant à vérifier l'adéquation du modèle de Vallerand, ensuite, celles visant à vérifier l'adéquation du modèle présenté et pour terminer, un examen des différences entre les élèves forts et faibles.

4.2.1 Analyses relatives à l'objectif 1

Pour l'analyse de l'objectif 1, en nous inspirant du modèle de Vallerand de 1997, nous avons vérifié la force des liens entre nos variables. Nous avons réalisé une analyse acheminatoire dont les résultats sont présentés à la figure 3. Tout d'abord, nous présentons nos résultats pour, ensuite, les comparer aux résultats de Vallerand en 1997.

Pour réaliser ce genre d'analyse, plusieurs méthodes sont proposées (analyses confirmatoires) et plusieurs logiciels sont disponibles (ex : LISREL, EQS). Nous avons opté pour la méthode des régressions multiples avec entrée forcée des variables, puis nous avons vérifié si les variables intermédiaires avaient un effet médiateur. Le but de l'analyse acheminatoire est de procurer des estimateurs quantitatifs des relations causales entre les variables d'un modèle, sous un postulat affirmant que les effets suivent une direction déterminée. Dans le cas du modèle illustré à la figure 3, nous avons procédé selon les suggestions de Bryman et Cramer (2001): 1) régression des perceptions de compétence sur le soutien à l'autonomie par les parents et par les enseignants (inscription des deux coefficients beta sur le diagramme), 2) régression des perceptions d'autonomie scolaire sur le soutien à l'autonomie par les parents et par les enseignants (inscription des deux coefficients beta sur le diagramme), 3) régression de la motivation autodéterminée sur les quatre premières variables (inscription des quatre coefficients beta sur le diagramme), 4) régression de la probabilité de décrocher sur les cinq premières variables (inscription des cinq coefficients beta sur le diagramme). Les coefficients ainsi obtenus sont présentés à la figure 3. Les coefficients qui sont significativement différents de zéro ($p < 0,05$) sont en caractères gras. La proportion de la variance expliquée par l'équation de régression du modèle, est de 0,28 avec la probabilité de décrochage comme variable dépendante et de 0,22 avec la motivation autorégulée comme variable dépendante.

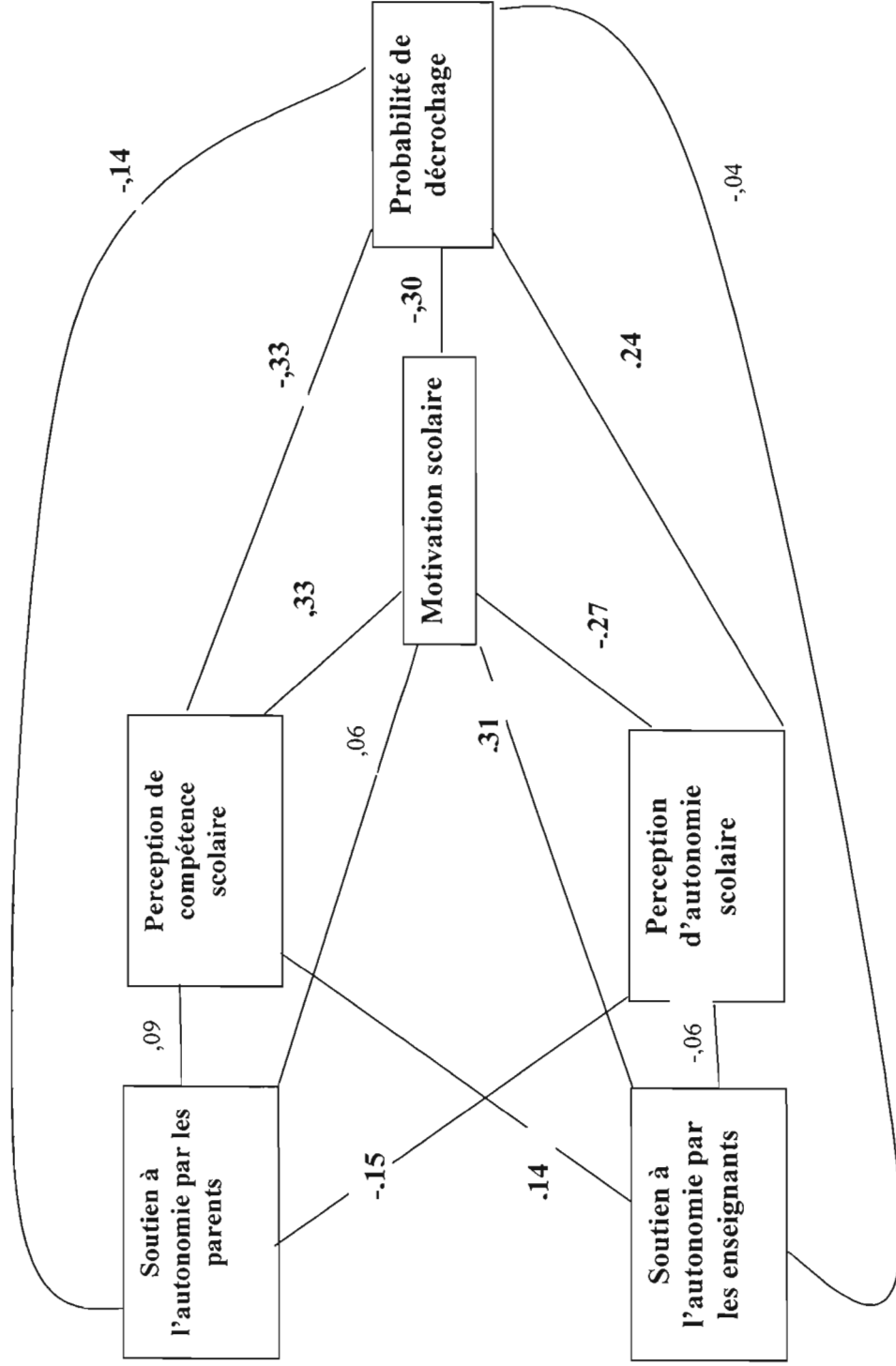


Figure 4.2. Résultat de l'analyse acheminatoire du modèle de Vallerand (N=301)

Pour commencer, soulignons que les liens entre le soutien à l'autonomie par les enseignants et 1) la motivation scolaire ($\beta = 0,31$), et 2) la perception de compétence scolaire ($\beta = 0,14$) sont significatifs, alors que le soutien à l'autonomie par les parents est lié significativement à la perception d'autonomie scolaire ($\beta = -0,15$). Ensuite, d'autres liens à souligner sont celui que l'on trouve entre les perceptions de compétence scolaire et la motivation scolaire ($\beta = 0,33$) et celui qui se situe entre la perception d'autonomie scolaire et la motivation scolaire ($\beta = -0,27$). est celui entre la perception de compétence et la perception de motivation scolaire qui est de $(,33)$. Un autre lien particulier est celui entre la perception de compétence scolaire et la probabilité de décrochage qui est à $-0,33$. Le lien entre la perception d'autonomie et la probabilité de décrochage est de $0,24$. Pour terminer, le lien entre la perception de motivation scolaire et la probabilité de décrochage est de $-0,30$. En résumé, on peut constater que les liens entre la motivation et la probabilité de décrocher, d'une part, et la perception de compétence scolaire, d'autre part, sont ceux qui réunissent les coefficients les plus élevés.

Si, à titre exploratoire et informatif seulement, on compare nos résultats avec ceux de l'étude de Vallerand (1997), on constate qu'en général, les résultats obtenus par Vallerand sont plus forts, mais les différences notables entre les deux études ne nous permettent pas de tirer des conclusions.

4.2.2 Analyses relatives à l'objectif 2

Nous présentons maintenant les analyses relatives au deuxième objectif, qui est de déterminer la force des liens entre les pratiques parentales et enseignantes (soutien à l'autonomie, proximité affective et encadrement) et la motivation autodéterminée et l'intention d'abandonner les études, en tenant compte du rôle médiateur des variables comme les perceptions de compétence, les perceptions d'autonomie et la valeur accordée aux matières. Pour déterminer la force des liens entre les variables du modèle, nous procédons à une analyse acheminatoire (path analysis) similaire à celle

que nous avons décrite précédemment. Cependant, avant de procéder à l'analyse comme telle, nous avons vérifié s'il n'y avait pas, possiblement, des problèmes de multicolinéarité des variables. En effet, le modèle complet comprend 11 variables, ce qui est un nombre assez grand. Pour ce faire, nous procédons en deux étapes. La première concerne l'examen de la matrice de corrélations ; la seconde concerne une première série d'analyses de régression avec toutes les variables proposées, afin de déterminer si les niveaux de tolérance sont acceptables. Voici le modèle.

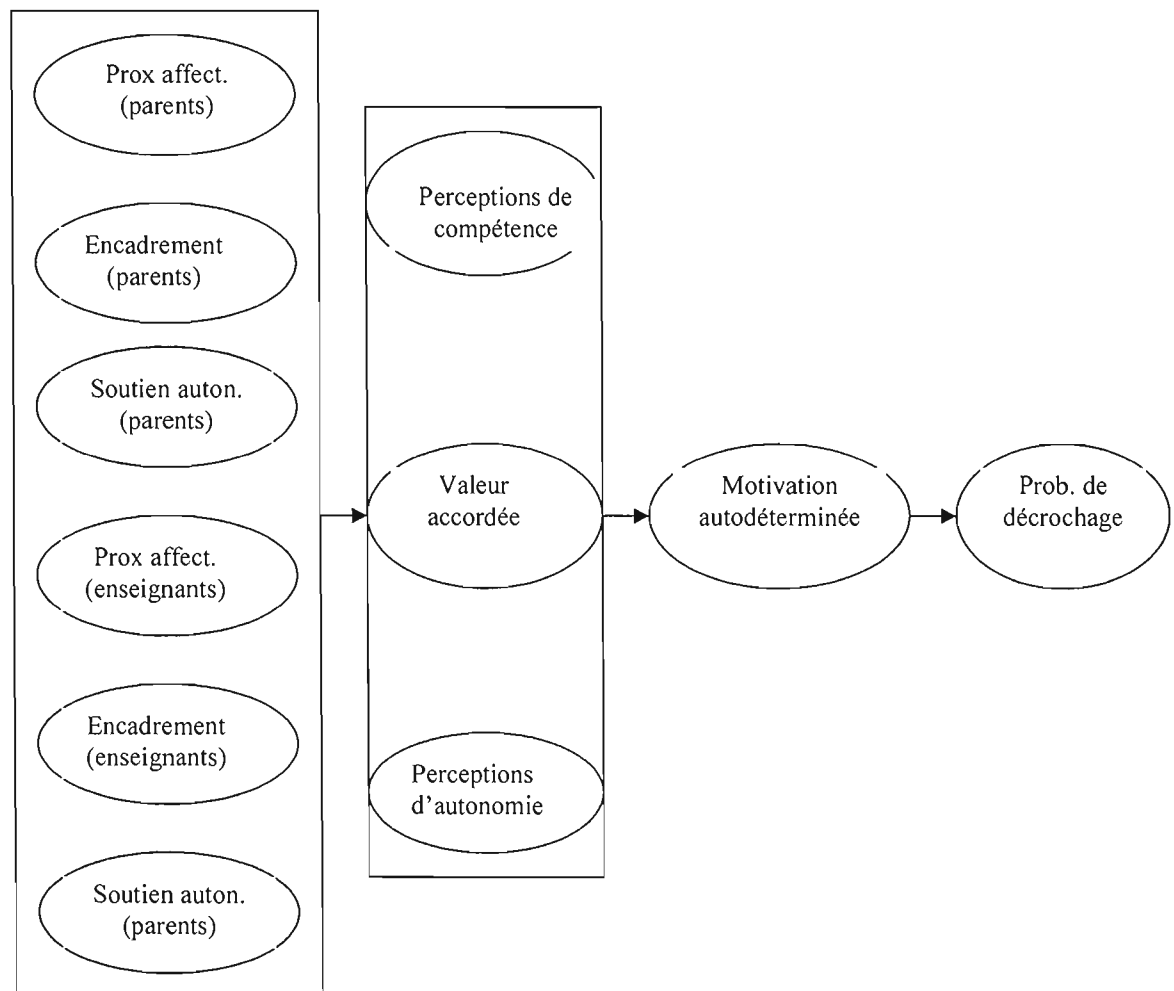


Figure 4.3 Le modèle complet

4.2.2.1 Vérification des problèmes possibles de multicollinéarité

Pour commencer, nous examinons la matrice de corrélations des 11 variables du modèle telle que présentée au tableau 4.6.

Tableau 4.6
Matrice de corrélations des 11 variables du modèle

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ENPROXI	1									
2. ENSTRUC	,75	1								
3. ENAUTON	,65	,42	1							
4. PAPROXI	,33	,15	,30	1						
5. PASTRUC	,38	,34	,22	,50	1					
6. PAAUTON	,18	,07	,32	,58	,18	1				
7. COMPFM	,23	,18	,17	,18	,22	,13	1			
8. VINTFM	,55	,46	,48	,32	,39	,25	,33	1		
9. AUTOFM	,03	,11	-,10	-,04	,14	-,17	,67	,02	1	
10 .IMA	,47	,33	,41	,35	,25	,25	,21	,67	-,09	1
11. PROB	-,26	-,16	-,29	-,24	-,06	-,31	-,26	-,39	,07	-,44

Légende: **ENPROXI** = Proximité affective des enseignants; **ENSTRUC** = encadrement des enseignants; **ENAUTON** = soutien à l'autonomie des enseignants; **PAPROXI** = Proximité affective des parents; **PASTRUC** = encadrement des parents; **PAAUTON** = soutien à l'autonomie des parents; **COMPFM** = perception de compétence en français et en mathématiques; **VINTFM** = valeur accordée en français et en mathématiques; **AUTOFM** = perception d'autonomie en français et en mathématiques

En observant la matrice de corrélations, nous pouvons voir que les liens entre certaines paires de variables sont forts. En effet, quand on considère les corrélations entre la proximité affective, l'encadrement et le soutien à l'autonomie par les enseignants et par les parents, on voit des corrélations assez fortes, surtout celles qui touchent la proximité affective. Quand on examine les relations entre les variables intermédiaires, on remarque que la perception de compétence est assez fortement corrélée aux deux autres. Maintenant, en ce qui concerne la variable de la motivation, on observe que celle-ci est corrélée de façon importante avec la valeur accordée aux matières ($r = 0,67$). En terminant, la probabilité de décrocher est corrélée

négativement avec la variable de la motivation ($r = -0,44$) et avec la variable de la valeur accordée aux matières ($r = -0,39$). Ces premières constatations nous amènent à pousser notre investigation plus loin. Il faut savoir cependant que, selon Baron et Kenny (1986), pour identifier des effets modérateurs, il faut que les postulats suivants soient respectés : - les variables indépendantes sont corrélées aux variables dépendantes, - les variables indépendantes sont corrélées aux variables médiatrices et - les variables médiatrices sont corrélées aux variables dépendantes. C'est le cas de la valeur accordée aux matières, mais pas des perceptions d'autonomie.

Nous procédons à une série d'analyses de régression, telles que proposées par Bryman et Cramer (2001), avec PROB comme variable dépendante et les 10 autres variables comme variables indépendantes. La combinaison de variables indépendantes prédit de façon significative la probabilité de décrochage, $F(10,290) = 12,65$, $p < 0,001$. Dans le tableau 4.7, nous voyons les résultats de la première analyse.

Tableau 4.7
Résultats de l'analyse de régression de la probabilité de décrochage
sur 10 variables prédictives

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés		Niveau de sig.	Statistiques de Colinéarité	
	B	Écart type	Beta	t		Tolérance	VIF
1	(Constante)	,741	,116	6,391	,000		
	ENPROXI	-,012	,031	-,037	-,390	,697	,270
	ENSTRUC	,003	,026	,009	,114	,909	,401
	ENAUTON	-,006	,031	-,013	-,182	,855	,499
	PAPROXI	-,005	,028	-,013	-,187	,851	,466
	PASTRUC	,045	,021	,132	2,111	,036	,615
	PAAUTON	-,060	,026	-,151	-2,345	,020	,576
	COMPFM	-,111	,027	-,311	-4,046	,000	,406
	VINTFM	-,036	,025	-,111	-1,462	,145	,418
	AUTOFM	,066	,023	,216	2,854	,005	,420
	IMA	-,024	,007	-,251	-3,659	,000	,508

a Variable dépendante: PROB

Note. R2 ajusté = 0,28

Les coefficients beta de cinq variables sont significativement différents de zéro. Par contre, si le niveau de tolérance des variables est faible (inférieur à $1 - R^2$, soit 0,72), il y a probablement un problème de multicollinéarité (Leech, Barrett et Morgan, 2008). Ceci est le cas de l'ensemble des variables. Nous avons alors retiré des variables, une par une, en commençant par celle qui présentait la plus faible tolérance. Après le retrait de la variable ENPROXI, nous avons effectué une nouvelle analyse de régression et nous avons examiné les nouveaux niveaux de tolérance.

En poursuivant la même procédure, nous avons retiré la variable COMPFM, puis la variable PAPROXI. Les résultats de la dernière analyse de régression sont présentés au tableau 4.8 :

Tableau 4.8
Coefficients des analyses de régression

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients Standardisés		Niveau de sig.	Statistiques de Colinéarité	
		B	Écart type	Beta	t		Tolérance	VIF
1	(Constant)	,728	,111		6,552	,000		
	ENSTRUC	,005	,020	,015	,253	,801	,690	1,450
	ENAUTON	-,025	,028	-,056	-,900	,369	,653	1,531
	PASTRUC	,042	,019	,126	2,227	,027	,790	1,266
	PAAUTON	-,081	,022	-,205	-3,732	,000	,837	1,195
	AUTOFM	-,003	,016	-,009	-,165	,869	,911	1,098
	VINTFM	-,058	,024	-,179	-2,379	,018	,443	2,256
	IMA	-,027	,007	-,282	-4,112	,000	,535	1,870

a Variable dépendante: PROB

Note. R2 ajusté = 0,245

Les niveaux de tolérance se situent maintenant à un niveau acceptable. Le plus faible niveau de tolérance est celui qui concerne la variable VINTFM, mais l'examen de la matrice de corrélations montre que c'est la corrélation entre VINTFM et IMA qui est la plus forte. Or, dans le modèle que nous allons tester, ces deux variables ne sont pas au même niveau, car VINTFM est en amont de IMA. C'est pourquoi, nous

conservons cette variable. Le modèle suivant est le modèle final que nous avons retenu (figure 4.4).

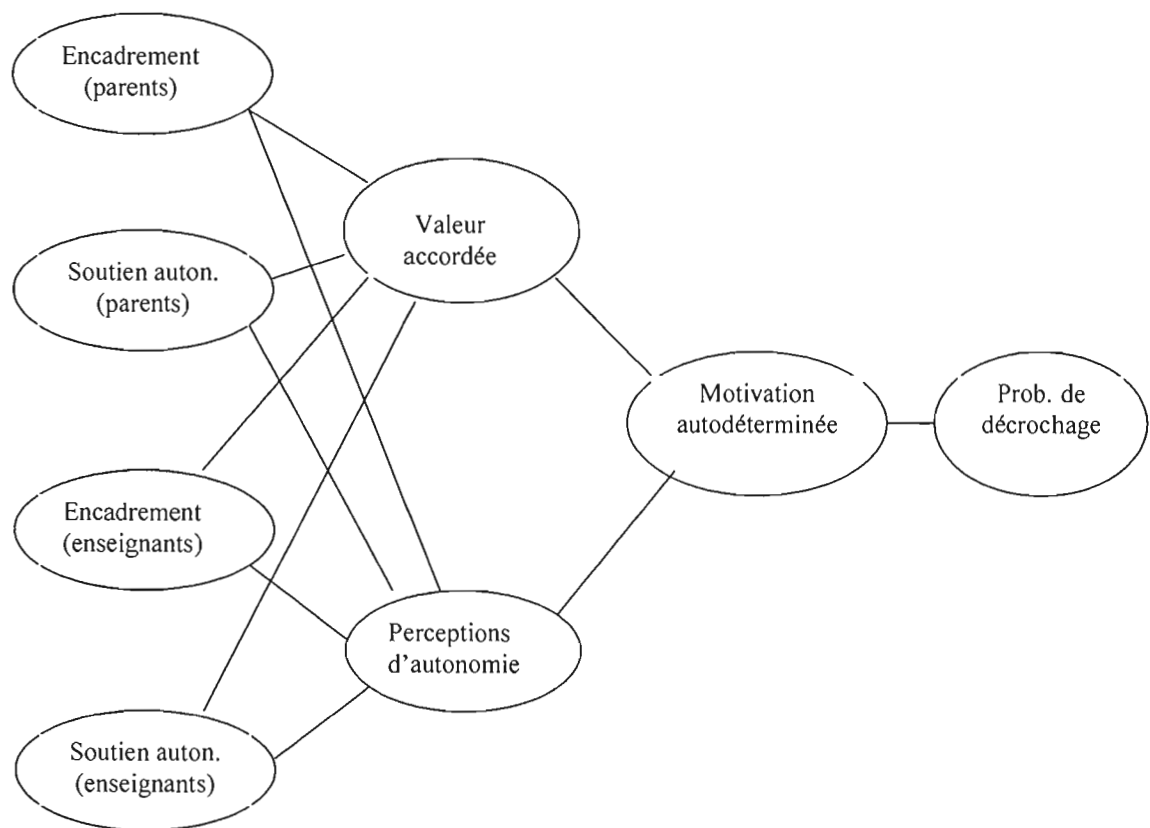


Figure 4.4 Le modèle final

4.2.2.2 Analyse acheminatoire de l'objectif 2

Pour réaliser cette analyse, nous devons procéder à plusieurs opérations (Bryman et Cramer, 2001). Quatre analyses de régression sont faites afin de déterminer les poids betas associés à chaque piste, ainsi que les termes d'erreur. Les quatre analyses de régression sont les suivantes :

1. Régression de Valeur intrinsèque (VINTFM) sur les quatre variables de socialisation (PASTRUC, PAAUTON, ENSTRUC et ENAUTON).
2. Régression de Perception d'autonomie (AUTOFM) sur les quatre variables de socialisation (PASTRUC, PAAUTON, ENSTRUC et ENAUTON).
3. Régression de la Motivation intrinsèque (IMA) sur VINTFM, AUTOFM et les quatre variables de socialisation (PASTRUC, PAAUTON, ENSTRUC et ENAUTON).
4. Régression de la Probabilité de décrochage (PROB) sur la Motivation intrinsèque (IMA), VINTFM, AUTOFM et les quatre variables de socialisation (PASTRUC, PAAUTON, ENSTRUC et ENAUTON).

Les résultats sont illustrés à la figure 4.5 :

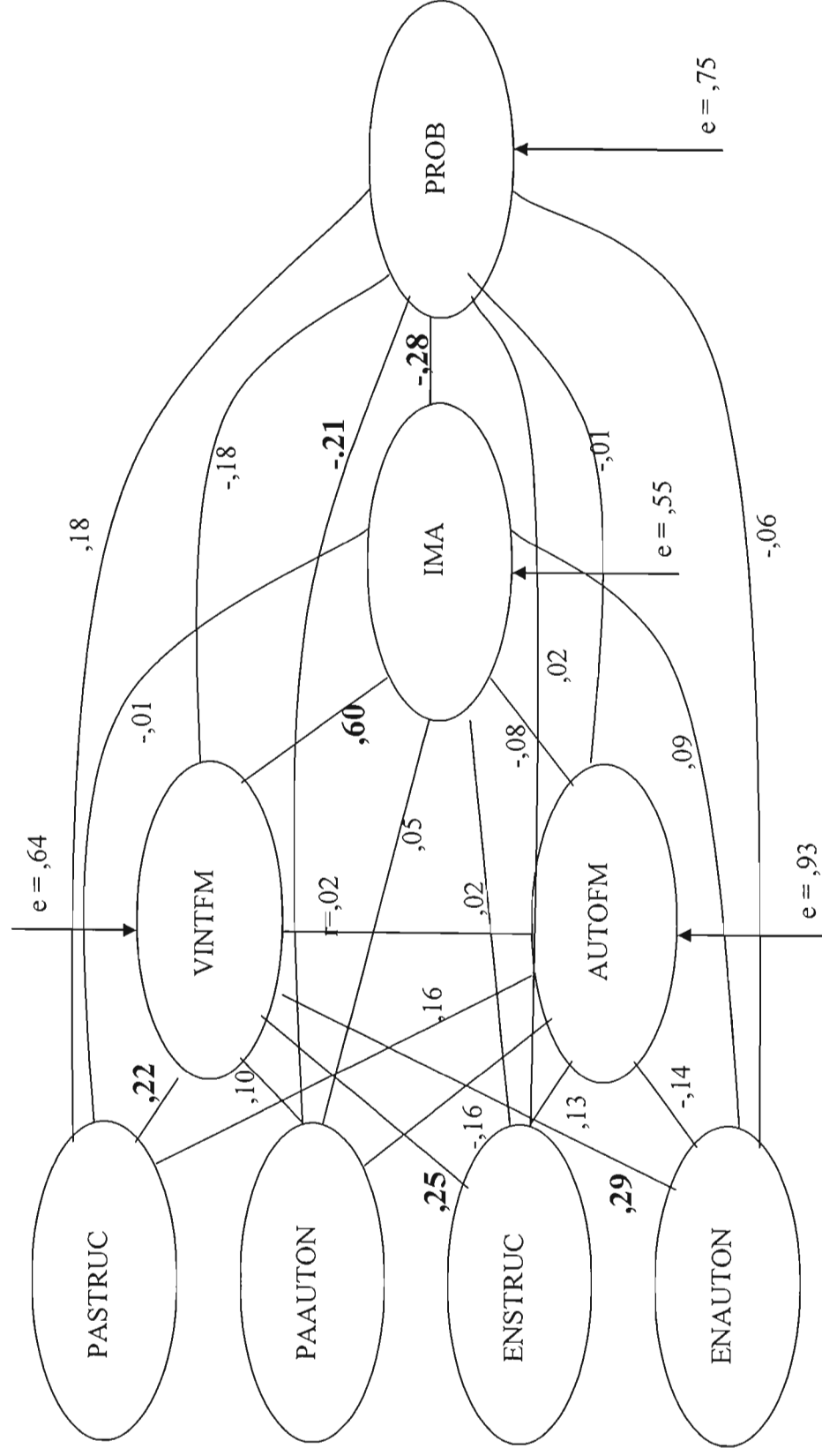


Figure 4.5 Analyses principales du modèle final (N=301)

En observant la figure 4.5, on peut voir certains liens à mentionner. Par exemple, les résultats entre les premières variables et les variables médiatrices prévues au départ (valeur accordée aux deux matières de base et perceptions d'autonomie) nous montrent qu'il y a un lien entre la valeur accordée aux deux matières de base et l'encadrement parental (0,22), l'encadrement enseignant (0,25) et le soutien à l'autonomie de l'enseignant (0,29). Aussi, on peut voir un lien assez fort entre la valeur accordée aux deux matières de base et la motivation (0,60). Il y a un autre lien à mentionner, c'est celui entre la motivation et la probabilité de décrocher (-0,28). Un dernier lien passe directement du soutien à l'autonomie des parents à la probabilité de décrocher sans passer par des variables médiatrices et qui est corrélé négativement à (-0,21). On constate donc que la valeur accordée aux matières agit comme variable médiatrice, mais que, comme prévu, les perceptions d'autonomie ne le font pas.

4.2.3 Analyses relatives à l'objectif 3

Pour l'analyse du dernier objectif qui était d'observer s'il y avait une différence entre les élèves forts et les élèves faibles concernant leur relation aux différentes variables de notre modèle voici les résultats présentés aux figures 4.6 et 4.7. Pour commencer, les deux groupes d'élèves ont été formés à partir des résultats moyens en français et en mathématiques. Le groupe des plus faibles comprend les élèves dont le résultat est inférieur à la moyenne générale et le groupe des plus forts comprend les autres élèves.

4.2.3.1 Analyses principales pour les élèves faibles (n=149)

Pour ce qui est des élèves faibles, il y a certains liens qui sont à souligner. En effet, la valeur accordée aux matières est liée de façon significative à trois des quatre variables soit, l'encadrement parental (0,20), l'encadrement par les enseignants (0,29) et le soutien des enseignants à l'autonomie (0,24). Aussi, deux liens négatifs sont à souligner. Le lien entre le soutien parental à l'autonomie et la probabilité de

décrochage (-0,20) et celui entre le soutien des enseignants à l'autonomie et la perception d'autonomie scolaire (-0,19). Le lien le plus fort est celui entre la valeur accordée aux matières et la perception de motivation scolaire (0,56). Enfin, des liens significatifs entre la motivation scolaire et la probabilité de décrochage ($\beta = -0,24$).

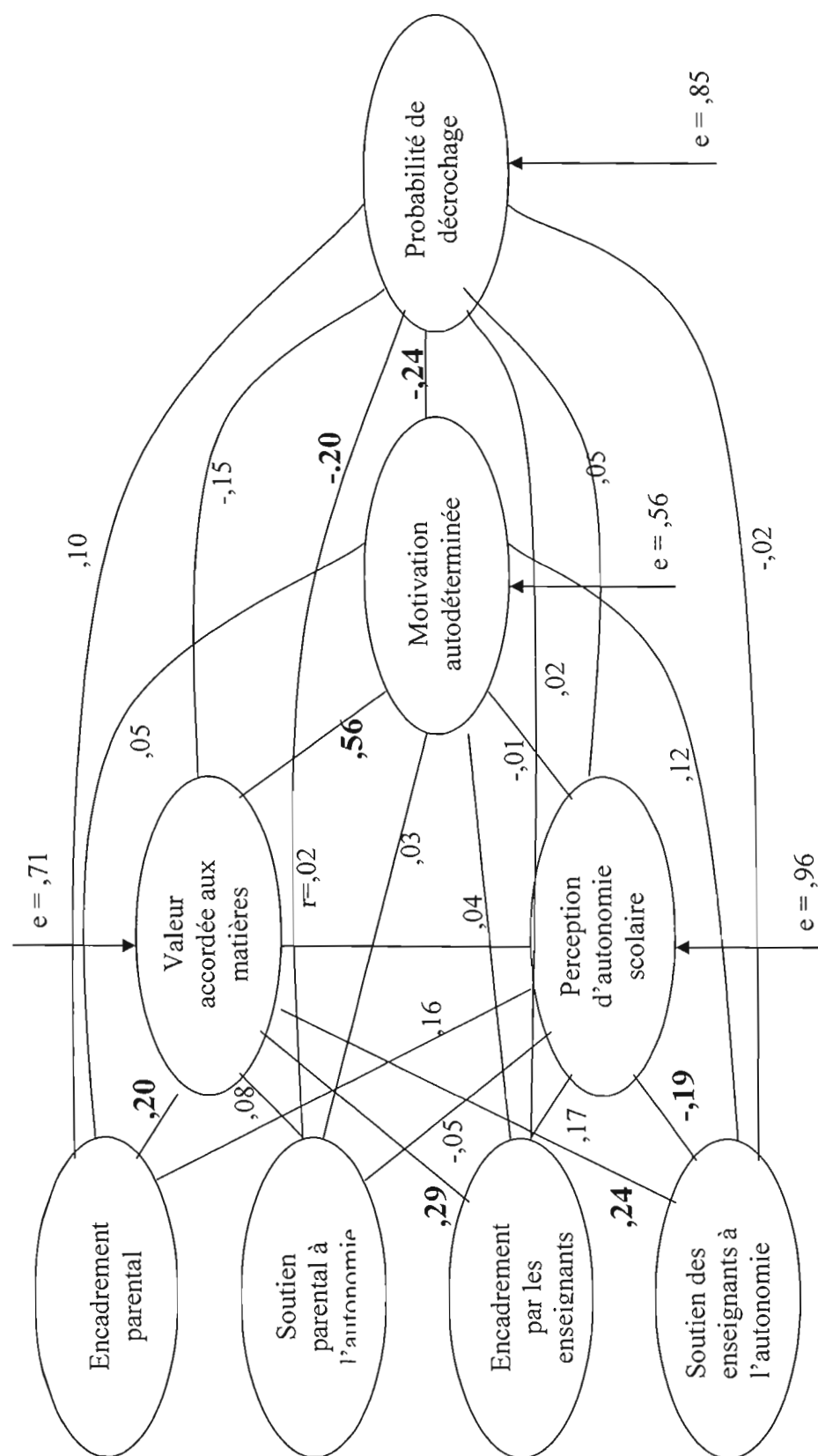


Figure 4.6 Analyses principales pour les élèves faibles (N=149)

4.2.3.2 Analyses principales pour les élèves forts (N=152)

Quand on regarde les liens qui unissent les variables entre elles, on s'aperçoit que ceux-ci sont, à première vue, un peu plus forts que pour les élèves faibles. En effet, en observant les liens entre les quatre premières variables avec les deux variables intermédiaires quatre liens sont intéressants à commenter. Premièrement, la valeur accordée est liée à l'encadrement parental (0,27), à l'encadrement par les enseignants (0,23) et au soutien des enseignants à l'autonomie (0,31). Aussi, on peut voir qu'il y un lien négatif entre le soutien parental à l'autonomie et la perception d'autonomie scolaire (-0,29). Quand on regarde le lien entre la valeur accordée aux matières et la motivation scolaire, on voit que ce lien est très fort (0,64) et que, parallèlement, le lien est négatif entre la valeur accordée aux matières et la probabilité de décrochage (-0,23). Pour terminer, le lien entre la motivation scolaire et la probabilité de décrochage est de -0,27.

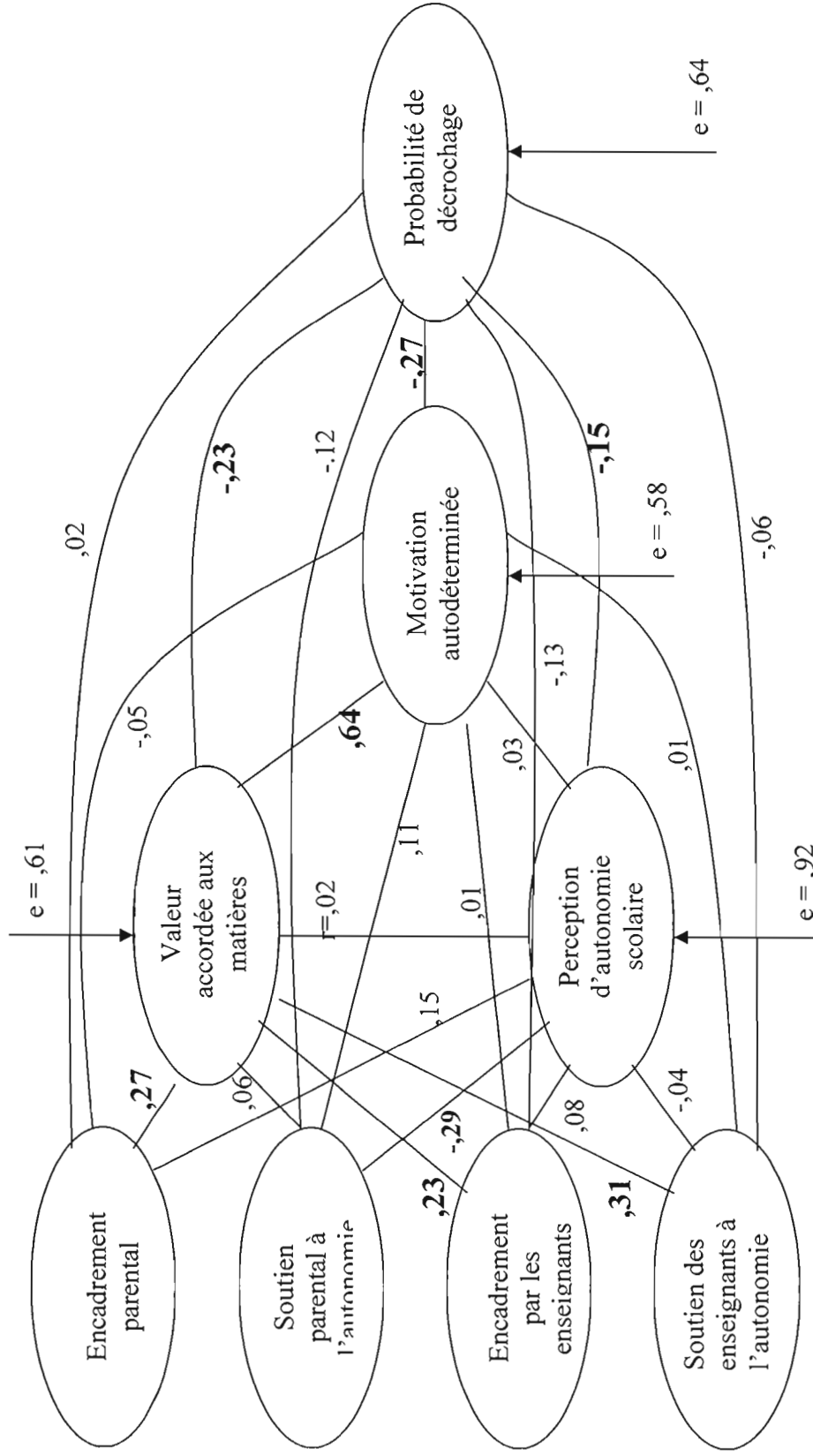


Figure 4.7 Analyses principales pour les élèves forts (N=152)

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans les prochaines pages, nous examinerons d'abord les trois objectifs de recherche, soit de vérifier le modèle de Vallerand et collab. (1997), de vérifier le modèle que nous avons proposé et de repérer des différences entre les élèves forts et faibles quant à notre modèle. Pour terminer, nous parlerons des limites de notre étude.

5.1 Discussion relative aux analyses de l'objectif 1

Nous pouvons constater un certain nombre de choses en regardant les résultats du premier objectif qui était de vérifier les forces des liens entre les variables du modèle de Vallerand et collab. (1997) avec notre échantillon. Tout d'abord, il faut dire que le R^2 ajusté est de 0,28 avec la probabilité de décrochage comme variable dépendante et de 0,22 avec la motivation autorégulée comme variable dépendante. L'ANOVA montre que ces deux coefficients sont significativement différents de zéro, mais qu'on peut les considérer comme de taille modeste.

Lorsque nous avons testé notre version du modèle de Vallerand, nous avons décelé un problème de multi colinéarité mettant en jeu les deux variables intermédiaires, soit les perceptions de compétence scolaire et les perceptions d'autonomie scolaire. Cette question sera reprise lorsque nous aborderons les résultats relatifs au deuxième objectif.

Si on compare nos résultats avec ceux obtenus par Vallerand et collab. (1997), on constate que, dans le modèle testé par Vallerand, il y a un lien assez fort entre le soutien parental à l'autonomie et les perceptions de compétences scolaires et les perceptions d'autonomie scolaire, alors qu'avec notre échantillon, il n'y a qu'un seul

lien significatif, plutôt faible, entre le soutien parental à l'autonomie et les perceptions d'autonomie scolaire.

En ce qui concerne le soutien à l'autonomie par les enseignants, il est associé significativement mais faiblement aux deux variables intermédiaires (perceptions de compétence scolaire et perceptions d'autonomie scolaire), alors que pour nous, seul le lien avec les perceptions de compétences est significatif. Par contre, il est à noter que dans le modèle de Vallerand et collab. (1997) ce sont aussi les perceptions de compétence qui ont obtenu les plus forts résultats.

Pour ce qui est des liens entre les deux variables intermédiaires (perceptions de compétence scolaire et perceptions d'autonomie scolaire), les relations avec la motivation autodéterminée sont comparables dans les deux versions du modèle de Vallerand, quoique plus fortes dans le modèle original. Il faut noter cependant une divergence majeure : dans notre version du modèle de Vallerand, les perceptions d'autonomie scolaire sont corrélées négativement avec les autres variables du modèle, ce que nous tenterons d'expliquer plus loin.

En conclusion, notre version du modèle de Vallerand semble moins pertinente que l'original, car nos coefficients sont plus faibles et nous éprouvons des problèmes de multi colinéarité.

5.2 Discussion relative aux analyses de l'objectif 2

Notre deuxième objectif était de déterminer la force des liens entre les pratiques parentales et enseignantes (soutien à l'autonomie, proximité affective et encadrement) et la motivation autodéterminée et la probabilité d'abandonner les études, en tenant compte du rôle médiateur des variables comme les perceptions de compétence, les perceptions d'autonomie et la valeur accordée aux matières de base.

Tout d'abord, il faut rappeler ce qui constitue notre modèle. Notre modèle propose que les agents de socialisation (parents et enseignants) par leurs pratiques sociales (encadrement, proximité affective et soutien de l'autonomie) influencent la valeur accordée aux matières, les perceptions d'autonomie et les perceptions de compétence et que ceci influence en retour la motivation autodéterminée et la probabilité de décrochage. En comparaison, le modèle de Vallerand et collab. (1997) suggère que seul le soutien à l'autonomie comme pratique sociale par les agents de socialisation (parents et enseignants) influence les variables de perceptions de compétence et d'autonomie qui en retour influence la motivation autorégulée et en bout de ligne la probabilité de décrochage. De plus, on ne parle pas de valeur accordée dans le modèle de Vallerand et collab. (1997).

Quand nous avons effectué nos analyses, nous avons éprouvé plusieurs problèmes de multicollinéarité, qui nous ont obligé à supprimer certaines variables. Ainsi, concernant les variables de socialisation, celles mesurant la qualité des relations enseignant-élève et parent-élève se sont avérées fortement corrélées aux variables mesurant l'encadrement et à celles mesurant le soutien à l'autonomie. C'est pourquoi, nous avons dû les supprimer du modèle. Un autre problème de multicollinéarité a touché une variable intermédiaire, les perceptions de compétence scolaire, dont les corrélations avec les perceptions d'autonomie scolaire et la valeur accordée aux matières scolaires se sont avérées fortes, ce qui nous a amenés à choisir d'éliminer cette variable.

Pour terminer, le R^2 ajusté est de 0,25 avec la probabilité de décrochage comme variable dépendante, mais elle monte à 0,45 avec la motivation autorégulée comme variable dépendante, ce qui rend ce modèle plus pertinent que notre version du modèle original.

Les relations entre les quatre variables de socialisation (encadrement et soutien à l'autonomie des parents et des enseignants) et la motivation autodéterminée passent par une variable médiatrice principale, soit la valeur accordée aux principales matières étudiées (français et mathématiques). Comme on a pu le voir en observant la figure 4.5 dans le chapitre 4, les résultats montrent qu'il y a des liens entre la valeur accordée aux deux matières de base et l'encadrement parental (0,22), l'encadrement enseignant (0,25) et le soutien à l'autonomie de l'enseignant (0,29).

Dans notre recherche, le soutien à l'autonomie par les enseignants est lié à la valeur accordée à la matière. En effet, donner des choix d'activités et permettre à l'élève de décider de la façon d'organiser ses études contribuent certainement à augmenter son intérêt pour cette matière (Pintrich et Shunk, 2002). De plus, l'encadrement fourni par les enseignants est aussi lié à une augmentation de la valeur. Ceci est cohérent avec les recherches de Kounin sur la conduite de la classe (Charles, 1989), qui laissent entendre que l'établissement de règles et de procédures claires et leur mise en action résolue permettent de prévenir les problèmes de discipline et d'établir un sain climat d'apprentissage. On peut penser que l'encadrement des parents au sujet des activités scolaires de l'élève a une fonction analogue.

Aussi, on peut voir un lien assez fort entre la valeur accordée aux deux matières de base et la motivation (0,60). On sait que la valeur est composée de plusieurs composantes : intérêt intrinsèque, jugements sur l'importance, jugements sur l'utilité de la tâche et coûts associés à nos choix (Eccles, 2005). L'instrument utilisé touche ces trois composantes. L'importance est liée aux buts généraux que l'élève se fixe, généralement à plus long terme. Cette perception peut être le fruit de la socialisation par l'entourage (parents et enseignants). L'intérêt, qu'on peut assimiler au plaisir de réaliser une tâche, est fonction de caractéristiques personnelles, mais aussi de caractéristiques contextuelles. Les pratiques pédagogiques de l'enseignant peuvent être importantes à cet égard.

L'utilité réfère aux aspects plus instrumentaux de la motivation (Zusho et Pintrich, 2001), ce qui la relie à certaines dimensions plus extrinsèques, quoique autonomes, comme la motivation extrinsèque par régulation identifiée.

Étant donné qu'on sait que lorsqu'une variable est médiatrice, c'est qu'elle sous-tend un processus psychologique entre deux variables et qu'il n'y a aucun effet direct entre les variables de socialisation et la motivation autodéterminée ou la probabilité de décrocher, on peut donc déduire de nos résultats que les élèves qui se sentent encadrés et soutenus dans leur autonomie accordent une plus grande valeur aux matières, ils sont plus motivés et ne veulent pas décrocher. Selon, Pintrich et collab., (2008) la valeur accordée à la tâche est une perception de l'individu de ce qui est important pour lui. Par exemple, l'individu peut accorder de la valeur à une matière parce qu'il a le goût de bien réussir la matière (attainment value), a du plaisir dans cette matière (intrinsic value) et parce qu'il trouve la matière utile (utility value). Étant donné que l'obtention du diplôme au secondaire passe particulièrement par les deux matières de base (le français et les mathématiques), les élèves vont trouver nécessairement une certaine valeur à ces deux matières. Ainsi, par exemple, le soutien à l'autonomie par les enseignants n'a pas d'effet direct significatif sur la motivation autodéterminée, mais son effet sur la motivation autodéterminée passe par une augmentation de la valeur que l'élève accorde aux matières scolaires.

Le plus surprenant concerne les perceptions d'autonomie scolaire qui ne semblent pas constituer une variable médiatrice importante dans le modèle. Il se peut que pour les élèves, à leur âge, les perceptions d'autonomie ne soient pas saillantes, parce qu'ils ne vivent pas cette réalité dans leur classe ou à la maison. En effet, les élèves sont plutôt encadrés à l'école comme à la maison, ce qu'ils acceptent encore et ce qui n'influence donc pas beaucoup leur motivation, leur engagement et la possibilité de décrocher. Malgré cela, il faut souligner que dans nos résultats il y avait un lien direct entre le

soutien à l'autonomie des parents et la possibilité de décrochage ce qui est congruent avec beaucoup d'études.

Pour ce qui est de l'encadrement par les enseignants et par les parents, il y a un lien avec les perceptions d'autonomie. Dans une étude de Wentzel (1998), l'auteure discute du soutien par les enseignants qui est corrélé à 0,33 avec l'intérêt porté à l'école. Il semble que certains élèves du début du secondaire sentent un bon encadrement des enseignants, alors, ils accordent plus de valeur à la matière et sentent qu'ils peuvent se permettre plus d'autonomie dans leurs études.

5.3 Discussion relative aux analyses de l'objectif 3

Tout d'abord, il faut dire que lorsque la variable dépendante est la motivation autodéterminée, la variance expliquée par le modèle pour les élèves plus forts (0,42) est comparable à celle des élèves plus faibles (0,44). Par contre, lorsque la variable dépendante est la probabilité de décrochage, le modèle est plus performant avec les élèves plus forts (0,36) qu'avec les plus faibles (0,15).

Ceci ressort, quand on examine l'ensemble des liens dans les deux modèles. En effet, la plupart des coefficients betas chez les élèves plus forts sont légèrement supérieurs, quoique pas de façon significative, à ceux des élèves plus faibles. Ceci nous amène à penser que les réponses des élèves plus faibles n'ont peut-être pas la même précision que celles des élèves plus forts.

Concernant les variables de socialisation, ce sont les mêmes qui ont des liens significatifs avec la valeur accordée aux matières. Une différence réside dans le fait que la variable qui est reliée le plus fortement à la valeur accordée aux matières est le soutien à l'autonomie par les enseignants chez les élèves forts, alors que c'est l'encadrement par les mêmes enseignants pour les élèves plus faibles.

Une différence intéressante ressort aussi de l'examen des deux modèles. Chez les élèves plus faibles, les perceptions d'autonomie scolaire ne sont pas reliées significativement à la probabilité de décrochage ($\beta = 0,05$), alors qu'elle l'est, et négativement, pour les élèves plus forts ($\beta = -0,15$). Comme un coefficient est positif et que l'autre est négatif, ceci nous amène à croire que la différence entre les deux coefficients est significative. Plus un élève est en situation de réussite dans ses études, plus sa perception d'autonomie scolaire le protège du décrochage, alors que ce n'est pas le cas pour les élèves plus faibles. On voit ici que l'autonomie n'a sans doute pas le même sens pour les élèves forts et les plus faibles. Ceci nous fait mieux comprendre pourquoi les perceptions d'autonomie ne constituent pas une variable médiatrice adéquate dans le modèle global, car sa position dans le modèle est différente, voire contradictoire, selon qu'on vérifie avec les élèves plus forts ou plus faibles.

Nous avons eu aussi des problèmes de multicollinéarité avec les échelles mesurant la qualité des liens parent-élève et enseignant-élève. Nos trois échelles de socialisation proviennent toutes du «Student report of Teacher Context» de Wellborn et al. (1988), qui en expose les versions courtes et les versions longues, et qui présente les coefficients alpha de toutes les échelles. Cependant, ces chercheurs ne présentent pas les corrélations entre les sous-échelles. Quant à nous, nous avons de fortes corrélations entre les échelles de qualité des liens et les deux autres variables de socialisation, tant avec les enseignants (avec des corrélations variant de 0,68 et 0,75) qu'avec les parents (corrélations variant de 0,49 à 0,61). Il y aurait sans doute lieu de mieux définir et opérationnaliser ces variables.

En général, les résultats pour les deux populations d'élèves étudiés nous amènent à proposer que des études rigoureuses comparent le besoin d'autonomie des différents types d'élèves. Peu de recherches se sont penchées sur des modèles de pratiques enseignantes qui pourraient créer un contexte idéal pour les élèves (Wentzel, 2002).

Une explication réside peut-être dans une recherche menée par Katz et Assor (2007) qui affirme que le concept d'autonomie est très large et que cela dépend de quel choix les élèves disposent et qu'en effet ce concept n'est peut-être pas toujours lié à la motivation.

5.4 Les limites de l'étude

Maintenant, nous allons examiner les limites de l'étude par rapport aux instruments et à la cueillette des données. Une première limite concerne les instruments que nous avons utilisés. En premier lieu, il y a l'échelle de motivation en éducation (EME de Vallerand). L'algorithme que nous avons utilisé correspond mal aux corrélations que nous avons trouvées entre les sous-échelles. En effet, la corrélation entre l'échelle de motivation intrinsèque et l'échelle de motivation extrinsèque introjectée est de 0,70. Or, dans l'algorithme proposé par Vallerand et al. (1997), on écarte l'échelle de motivation introjectée dans le calcul de l'indice global. Il y aurait sans doute lieu de voir si un autre algorithme pourrait mieux convenir.

Aussi, l'indice pour calculer la probabilité de décrochage de Janosz (2000) est un indice composite, qui comprend des variables liées à la performance scolaire, fortement pondérées (moyennes en français et en maths et le fait d'avoir déjà redoublé) et des variables liées aux perceptions de l'élève (attrait pour l'école, perception de compétence comme élève, volonté de persister dans ses études et importance accordée aux résultats scolaires). Il ne s'agit pas d'un indice de décrochage comme tel. Or, Vallerand posait seulement deux questions pour couvrir les intentions de décrocher, mais il ajoutait la variable du décrochage réel. Il est possible que les différences obtenues entre les deux études soient dues en partie à cet aspect des deux recherches.

Aussi, les données recueillies dans cette recherche proviennent uniquement de la perception des sujets, ce qui est pertinent, mais qui introduit aussi une limite certaine. Par contre, il faut noter que plusieurs recherches ont montré que les jeunes adolescents constituent des sources fiables de renseignements concernant leurs relations interpersonnelles et leur fonctionnement social et émotionnel (Lynch et Cicchetti, 2000).

De plus, l'âge des participants est peut-être un autre facteur qui a pu jouer. En effet, la population étudiée par Vallerand était plus âgée. Peut-être que les élèves plus vieux sentent-ils l'autonomie comme plus importante qu'une population plus jeune qui vivait sa première année dans le cadre du secondaire. Les auteurs avaient décidé d'étudier cette population pour essayer de comprendre un peu mieux ce qui motivait les élèves en vue d'une démarche de prévention dans le milieu scolaire.

Une dernière limite réside dans le fait que les données ont été recueillies à un moment précis dans le temps et on ne peut donc voir ce qui s'est réellement passé dans le temps. Nous comprenons que des études longitudinales sont nécessaires dans ce domaine de recherche.

CONCLUSION

Pour terminer nous devons d'abord rappeler l'objectif de cette recherche qui était de vérifier les liens entre pratiques sociales (proximité affective, encadrement et soutien à l'autonomie) des agents de socialisation et la valeur accordée aux matières, les perceptions de compétence et de perceptions de l'autonomie sur la motivation autodéterminée et la probabilité de décrochage au secondaire. Ceci a été vérifié, aussi, en séparant les élèves forts et faibles.

Cette recherche nous permet de tirer trois conclusions. Tout d'abord, que les pratiques sociales d'encadrement et de soutien à l'autonomie des parents et des enseignants amènent les élèves à accorder plus de valeur aux matières de base et qu'en retour ceci à une incidence sur leur motivation autodéterminée qui est plus élevée et, en bout de ligne, ils ont moins l'intention de décrocher. Deuxièmement, il semble que le soutien à l'autonomie passant par la valeur accordée aux matières soit un facteur important qui affecte les élèves forts et leur procurent une plus grande motivation et aussi une diminution de leur intention de décrocher. Ensuite, c'est l'encadrement qui passant par la valeur accordée aux matières augmente la motivation autodéterminée et diminue l'intention de décrocher chez les élèves faibles.

Concernant les trois conclusions, il nous apparaît que certaines pistes seraient à explorer pour le futur. Par exemple, aller vérifier les définitions des différentes pratiques sociales (proximité affective, structure et soutien de l'autonomie) pour les élèves parce que l'encadrement est considéré dans plusieurs conclusions d'études comme négative par rapport à la motivation et que dans notre étude, ce même encadrement est lié à la valeur accordée aux matières et à la motivation. Aussi, parce que les élèves faibles ont, d'après nos résultats, plus besoin d'encadrement que les élèves forts pour améliorer la valeur accordée aux matières et que ce ceci en retour

aide à leur motivation, des études sur cette population en particulier pourrait peut-être aider le milieu de l'éducation à mieux comprendre ce qui se passe et à mieux intervenir surtout dans un système où l'intégration des élèves en difficulté est vécue de façon de plus en plus fréquente.

APPENDICE A

DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Avril 2009	Envoi des formulaires de consentement et établissement de l'horaire de passation dans les 5 écoles. Recueil des questionnaires remplis par les parents.
Avril-Mai 2009	Collecte de données auprès des élèves et des enseignants dans leur classe.
Mai 2009	Saisie des données (un mois après cette opération nous détruirons les questionnaires).
Juin 2009 à Mai 2010	Analyse des résultats et rédaction des sections Résultats et Discussion
Mai 2010	Dépôt du mémoire pour évaluation.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE

A- Renseignements généraux

1. Sexe: Fille: _____ Garçon: _____

2. Date de naissance: _____
jour / mois / année

ENTOURE LE CHIFFRE CORRESPONDANT À TA RÉPONSE.

3. Quelle est ta langue maternelle?

1 Français

2 Anglais

3 Autre langue (précise laquelle): _____

4. Quelle est la principale langue parlée chez toi?

1 Français

2 Anglais

3 Autre langue (précise laquelle): _____

5. Dans quel pays es-tu né-e?

1 Canada

2 Autre pays (précise lequel) : _____

6. Dans quel pays ta mère est-elle née?

1 Canada

2 Autre pays (précise lequel) : _____

7. Dans quel pays ton père est-il né?

1 Canada

2 Autre pays (précise lequel) : _____

8. Quel est l'emploi de ton père (sois précis)?

Réponse : _____

9. Quel est l'emploi de ta mère (sois précis)?

Réponse : _____

10. Qu'est-ce qui décrit le mieux la situation actuelle de tes parents biologiques?

- 1 Mes parents vivent ensemble et ne sont pas séparés ni divorcés.
- 2 Mes parents sont divorcés ou séparés et tous les deux vivent sans conjoint.
- 3 Mes parents sont divorcés ou séparés et ma mère vit avec un nouveau conjoint.
- 4 Mes parents sont divorcés ou séparés et mon père vit avec une nouvelle conjointe.
- 5 Mes parents sont divorcés ou séparés et tous les deux vivent avec de nouveaux conjoints.
- 6 Mon père est décédé.
- 7 Ma mère est décédée.
- 8 Mes deux parents sont décédés.
- 9 Autre situation (précise): _____

11. Qu'est-ce qui décrit le mieux ta situation dans ta famille?

- 1 Je vis chez mes deux parents qui sont ensemble.
- 2 Je vis chez ma mère. Je ne vois presque jamais mon père.
- 3 Je vis chez ma mère. Je vois régulièrement mon père (ex: fins de semaine).
- 4 Je vis chez mon père. Je ne vois presque jamais ma mère.
- 5 Je vis chez mon père. Je vois régulièrement ma mère (ex: fins de semaine).
- 6 Je vis moitié-moitié chez ma mère et chez mon père (ex: une semaine chez l'un, une semaine chez l'autre).
- 7 Autre situation (précise): _____

12. Combien as-tu de frères et sœurs?

Réponse : _____ frères _____ sœurs

13. Quel est ton rang parmi tes frères et sœurs?

Réponse : _____

14. As-tu actuellement un travail rémunéré ?

1. Oui
2. Non (*passe à la question 17*)

15. Où travailles-tu et que fais-tu?

Réponse : _____

16. Combien d'heures travailles-tu en moyenne par semaine?

Environ _____ heures/semaine.

17. Combien gagnes-tu en moyenne par semaine?

Environ _____ \$ net par semaine

18. À quelle école allais-tu l'année dernière?

Nom de l'école: _____

19. Dans quelle classe étais-tu?

Niveau: _____

20. Combien de temps en moyenne PAR SEMAINE passes-tu à la maison à étudier et à faire tes travaux scolaires? Encerle le chiffre approprié.

- 1 Je ne travaille jamais à la maison.
- 2 Je travaille moins d'une heure par semaine.
- 3 Je travaille entre une et deux heures par semaine.
- 4 Je travaille entre deux et cinq heures par semaine.
- 5 Je travaille plus de cinq heures par semaine.

21. Quel est ton intérêt envers différentes matières?

INSCRIS LE CHIFFRE (DE 1 À 5) QUI CORRESPOND LE MIEUX À TON INTÉRÊT POUR CHACUNE DES MATIÈRES SUIVANTES:

JE N'AIME PAS DU TOUT 1	J'AIME UN PEU 2	J'AIME MOYENNEMENT 3	J'AIME ASSEZ 4	J'AIME BEAUCOUP 5
-------------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------	-------------------------

<input type="text"/>	Français	<input type="text"/>	Éthique et culture religieuse
<input type="text"/>	Mathématiques	<input type="text"/>	Sciences et technologie
<input type="text"/>	Anglais	<input type="text"/>	Éducation physique
<input type="text"/>	Univers social	<input type="text"/>	Arts plastiques

22. Qui communique avec tes professeurs par écrit, au téléphone ou lors des rencontres?

	Mon père	Ma mère
Oui :	_____	_____
Non :	_____	_____

23. À la maison, combien de fois ton père et ta mère te disent d'étudier et de faire tes devoirs?

	Mon père	Ma mère	Mon frère	Ma soeur
Jamais :	—	—	—	—
Quelques fois dans l'année :	—	—	—	—
Quelques fois par mois :	—	—	—	—
Quelques fois par semaine :	—	—	—	—
À tous les jours :	—	—	—	—

24. Qui t'aide à la maison pour étudier et pour faire tes devoirs?

	Mon père	Ma mère	Mon frère	Ma soeur
Jamais :	—	—	—	—
Quelques fois dans l'année :	—	—	—	—
Quelques fois par mois :	—	—	—	—
Quelques fois par semaine :	—	—	—	—
À tous les jours :	—	—	—	—

25. Quel est ton code postal?

Réponse : _____

B- Comment te sens-tu à l'école?

En pensant à **ta vie à l'école**, pour chaque énoncé, encerle le chiffre correspondant à ta façon habituelle de faire. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD 1	PAS TRÈS D'ACCORD 2	ASSEZ D'ACCORD 3	TRÈS D'ACCORD 4	ENTIÈREMENT D'ACCORD 5
------------------------------	---------------------------	------------------------	-----------------------	------------------------------

Réponds à la question : POURQUOI VAS-TU À L'ÉCOLE ?

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Parce que j'aime ça aller à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Honnêtement, je ne le sais pas; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

6.	Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	1	2	3	4	5
7.	Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	1	2	3	4	5
8.	Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	1	2	3	4	5
9.	Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	1	2	3	4	5
10.	Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	1	2	3	4	5
11.	Parce que pour moi l'école c'est le « fun ».	1	2	3	4	5
12.	J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	1	2	3	4	5
13.	Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	1	2	3	4	5
14.	Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	1	2	3	4	5
15.	Parce que je veux pouvoir faire « la belle vie » plus tard.	1	2	3	4	5
17.	Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	1	2	3	4	5
18.	Parce que j'aime me sentir « emporté-e » par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	1	2	3	4	5
19.	Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	1	2	3	4	5
20.	Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	1	2	3	4	5
21.	Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	1	2	3	4	5
22.	Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	1	2	3	4	5
23.	Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	1	2	3	4	5
24.	Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	1	2	3	4	5
25.	Parce que j'aime « tripper » en lisant sur différents sujets intéressants.	1	2	3	4	5
26.	Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5
27.	Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	1	2	3	4	5
28.	Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	1	2	3	4	5

ENTOURE LE CHIFFRE CORRESPONDANT À TON OPINION

29. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?

- 1 Cela ne me fait rien, cela ne me dérange pas.
- 2 Je ne veux pas terminer le secondaire.
- 3 Je veux terminer le secondaire.
- 4 Je veux terminer le CEGEP ou l'université.

30. As-tu déjà doublé une année scolaire?

- 1 Non
- 2 Oui, une année
- 3 Oui, deux années
- 4 Oui, trois années

31. Aimes-tu l'école?

- 1 Je n'aime pas du tout l'école
- 2 Je n'aime pas l'école
- 3 J'aime l'école
- 4 J'aime beaucoup l'école

32. En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?

- 1 Je suis parmi les moins bons
- 2 Je suis en-dessous de la moyenne
- 3 Je suis dans la moyenne
- 4 Je suis au-dessus de la moyenne
- 5 Je suis parmi les meilleurs

33. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes?

- 1 Pas important du tout
- 2 Assez important
- 3 Important
- 4 Très important

METS UN X DANS LA CASE QUI CORRESPOND À TA RÉPONSE

Au cours de cette année scolaire...	Jamais	Une ou Deux fois	Plusieurs fois	Très Souvent
34. As-tu dérangé ta classe par exprès?				
35. As-tu répondu à un de tes professeurs en n'étant pas poli?				
36. T'es-tu déjà servi de notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen?				
37. As-tu déjà manqué l'école sans une excuse valable?				
38. As-tu déjà coulé un cours?				
39. As-tu déjà manqué un cours pendant que tu étais à l'école?				

En pensant à l'école en général, pour chaque énoncé, encerle le chiffre correspondant à ta façon habituelle de penser. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD 1	PAS TRÈS D'ACCORD 2	ASSEZ D'ACCORD 3	TRÈS D'ACCORD 4	TOUT À FAIT D'ACCORD 5
---------------------------	------------------------	---------------------	--------------------	---------------------------

40. Je détermine moi-même comment j'organise mes études.	1	2	3	4	5
41. Je travaille fort tout le temps à l'école.	1	2	3	4	5
42. C'est moi qui décide ce qui est important d'étudier.	1	2	3	4	5
43. Je veux aller aussi loin que possible dans mes études.	1	2	3	4	5
44. Je préfère choisir ce qu'il faut apprendre.	1	2	3	4	5
45. Je trouve ça difficile de me concentrer sur mon travail scolaire.	1	2	3	4	5
46. Je me sens contrôlé-e à l'école.	1	2	3	4	5
47. C'est rare que je me force à l'école.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 48. | Quand je reçois une évaluation, j'en profite pour examiner ce que j'ai fait pour mériter cette note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. | Je cherche à compléter tous mes travaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. | J'aime choisir où je dois mettre mes efforts à l'école. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. | Ça m'arrive de faire semblant d'être malade pour éviter un test. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

C- COMMENT TE SENS-TU EN CLASSE DE FRANÇAIS ?

En pensant à **ton cours de français**, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à ta façon habituelle de faire. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD 1	PAS TRÈS D'ACCORD 2	ASSEZ D'ACCORD 3	TRÈS D'ACCORD 4	TOUT À FAIT D'ACCORD 5		
1.	Je comprends ce qu'on m'enseigne en français.	1	2	3	4	5
2.	Je préfère le travail qui est difficile car ainsi j'apprends de nouvelles choses.	1	2	3	4	5
3.	Je détermine moi-même comment j'organise mes études.	1	2	3	4	5
4.	Comparé-e aux autres élèves de mon âge, je connais peu de choses en français.	1	2	3	4	5
5.	Je trouve important de bien apprendre ce qui est enseigné en français.	1	2	3	4	5
6.	Je veux décider ce qui est important d'étudier en français.	1	2	3	4	5
7.	Je pense que je finirai l'année avec une note plus basse que la moyenne de la classe.	1	2	3	4	5
8.	J'aime ce qui est enseigné en français.	1	2	3	4	5
9.	En français, je préfère choisir ce qu'il faut apprendre.	1	2	3	4	5
10.	Je suis aussi bon que les autres en français.	1	2	3	4	5
11.	Je suis certain-e que je pourrai utiliser plus tard ce que j'apprends cette année en français.	1	2	3	4	5
12.	Je déteste qu'on contrôle mes études en français.	1	2	3	4	5
13.	J'ai pas mal de difficultés en français.	1	2	3	4	5
14.	Dans mes travaux, je choisis des sujets qui m'apprendront quelque chose, même si c'est plus difficile.	1	2	3	4	5
15.	Quand je reçois une évaluation en français, j'en profite pour examiner ce que j'ai fait pour mériter cette note.	1	2	3	4	5

16.	J'ai vraiment confiance de très bien réussir mon année en français.	1	2	3	4	5
17.	Même quand je rate un examen de français, j'essaie d'apprendre de mes erreurs.	1	2	3	4	5
18.	J'aime pouvoir choisir où je peux mettre mes efforts en français.	1	2	3	4	5
19.	Je comprends le français aussi vite que les autres.	1	2	3	4	5
20.	Je crois que ce que j'apprends en français est utile à connaître.	1	2	3	4	5
21.	Mes capacités en français sont meilleures que celles des autres élèves de ma classe.	1	2	3	4	5
22.	Je pense que ce que j'apprends en français est intéressant.	1	2	3	4	5
23.	Je suis fier-e de moi en ce qui concerne le français.	1	2	3	4	5
24.	C'est important pour moi de bien comprendre le français.	1	2	3	4	5

C- COMMENT TE SENS-TU EN CLASSE DE MATHS ?

En pensant à **ton cours de mathématiques**, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à ta façon habituelle de faire. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD		PAS TRÈS D'ACCORD		ASSEZ D'ACCORD		TRÈS D'ACCORD		TOUT À FAIT D'ACCORD	
1		2		3		4		5	
1.	Je comprends ce qu'on m'enseigne en mathématiques.	1	2	3	4	5			
2.	Je préfère le travail qui est difficile car ainsi j'apprends de nouvelles choses.	1	2	3	4	5			
3.	Je détermine moi-même comment j'organise mes études.	1	2	3	4	5			
4.	Comparé-e aux autres élèves de mon âge, je connais peu de choses en mathématiques.	1	2	3	4	5			
5.	Je trouve important de bien apprendre ce qui est enseigné en maths.	1	2	3	4	5			
6.	Je veux décider ce qui est important d'étudier en mathématiques.	1	2	3	4	5			
7.	Je pense que je finirai l'année avec une note plus basse que la moyenne de la classe.	1	2	3	4	5			
8.	J'aime ce qui est enseigné en mathématiques.	1	2	3	4	5			
9.	En mathématiques, je préfère choisir ce qu'il faut apprendre.	1	2	3	4	5			
10.	Je suis aussi bon que les autres en mathématiques.	1	2	3	4	5			
11.	Je suis certain-e que je pourrai utiliser plus tard ce que j'apprends cette année en mathématiques.	1	2	3	4	5			
12.	Je déteste qu'on contrôle mes études en mathématiques.	1	2	3	4	5			

13.	J'ai pas mal de difficultés en mathématiques.	1	2	3	4	5
14.	Dans mes travaux, je choisis des sujets qui m'apprendront quelque chose, même si c'est plus difficile.	1	2	3	4	5
15.	Quand je reçois une évaluation en mathématiques, j'en profite pour examiner ce que j'ai fait pour mériter cette note.	1	2	3	4	5
16.	J'ai vraiment confiance de très bien réussir mon année en maths.	1	2	3	4	5
17.	Même quand je rate un examen de mathématiques, j'essaie d'apprendre de mes erreurs.	1	2	3	4	5
18.	J'aime pouvoir choisir où je peux mettre mes efforts en mathématiques.	1	2	3	4	5
19.	Je comprends les mathématiques aussi vite que les autres.	1	2	3	4	5
20.	Je crois que ce que j'apprends en mathématiques est utile à connaître.	1	2	3	4	5
21.	Mes capacités en mathématiques sont meilleures que celles des autres élèves de ma classe.	1	2	3	4	5
22.	Je pense que ce que j'apprends en mathématiques est intéressant.	1	2	3	4	5
23.	Je suis fier-e de moi en ce qui concerne les mathématiques.	1	2	3	4	5
24.	C'est important pour moi de bien comprendre les mathématiques.	1	2	3	4	5

E- TON ENSEIGNANT-E DE FRANCAIS ?

En pensant à **ton enseignant-e de français**, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à tes perceptions. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD 1		PAS TRÈS D'ACCORD 2		ASSEZ D'ACCORD 3		TRÈS D'ACCORD 4		TOUT À FAIT D'ACCORD 5	
1.	Mon enseignant-e de français m'aime bien.	1	2	3	4	5			
2.	Il-elle réagit à chaque fois que je fais une bêtise.	1	2	3	4	5			
3.	Il-elle me donne beaucoup de choix en ce qui concerne la façon de faire mon travail.	1	2	3	4	5			
4.	Il-elle se soucie de moi.	1	2	3	4	5			
5.	Il-elle change rapidement d'attitude quand je fais quelque chose de particulier.	1	2	3	4	5			
6.	Il-elle décide comment je dois faire mon travail.	1	2	3	4	5			
7.	Il-elle me connaît bien.	1	2	3	4	5			
8.	Il-elle a des attentes claires face à moi.	1	2	3	4	5			
9.	Il-elle est toujours sur mon dos par rapport à mon travail.	1	2	3	4	5			
10.	Il-elle ne me comprend pas.	1	2	3	4	5			

11.	Il-elle dit clairement ce qu'il-elle attend de moi.	1	2	3	4	5
12.	Il me semble que mon enseignant-e me dit toujours quoi faire.	1	2	3	4	5
13.	Il-elle prend du temps avec moi.	1	2	3	4	5
14.	Il-elle me montre comment résoudre les problèmes par moi-même.	1	2	3	4	5
15.	Il-elle écoute mes idées.	1	2	3	4	5
16.	Il-elle parle avec moi.	1	2	3	4	5
17.	Si je ne suis pas capable de trouver une solution à un problème, il-elle me montre différents moyens d'y arriver.	1	2	3	4	5
18.	Il-elle se désintéresse de mes opinions	1	2	3	4	5
19.	Je peux compter sur lui-elle pour les choses importantes.	1	2	3	4	5
20.	Il-elle s'assure que j'ai bien compris ce qu'il-elle a dit avant de poursuivre.	1	2	3	4	5
21.	Il-elle me dit comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école.	1	2	3	4	5
22.	Je peux compter sur mon enseignant de français quand j'ai besoin de lui-elle.	1	2	3	4	5
23.	Il-elle s'assure que je suis prêt avant de commencer un nouveau sujet.	1	2	3	4	5
24.	Il-elle m'explique à quoi servira ce que je fais en français.	1	2	3	4	5

F- TON ENSEIGNANT-E DE MATHS ?

En pensant à **ton enseignant-e de mathématiques**, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à tes perceptions. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD		PAS TRÈS D'ACCORD		ASSEZ D'ACCORD		TRÈS D'ACCORD		TOUT À FAIT D'ACCORD	
1		2		3		4		5	
1.	Mon enseignant-e de maths m'aime bien.	1	2	3	4	5			
2.	Il-elle réagit à chaque fois que je fais une bêtise.	1	2	3	4	5			
3.	Il-elle me donne beaucoup de choix en ce qui concerne la façon de faire mon travail.	1	2	3	4	5			
4.	Il-elle se soucie de moi.	1	2	3	4	5			
5.	Il-elle change rapidement d'attitude quand je fais quelque chose de particulier.	1	2	3	4	5			
6.	Il-elle décide comment je dois faire mon travail.	1	2	3	4	5			
7.	Il-elle me connaît bien.	1	2	3	4	5			
8.	Il-elle a des attentes claires face à moi.	1	2	3	4	5			

9.	Il-elle est toujours sur mon dos par rapport à mon travail.	1	2	3	4	5
10.	Il-elle ne me comprend pas.	1	2	3	4	5
11.	Il-elle dit clairement ce qu'il-elle attend de moi.	1	2	3	4	5
12.	Il me semble que mon enseignant-e me dit toujours quoi faire.	1	2	3	4	5
13.	Il-elle prend du temps avec moi.	1	2	3	4	5
14.	Il-elle me montre comment résoudre les problèmes par moi-même.	1	2	3	4	5
15.	Il-elle écoute mes idées.	1	2	3	4	5
16.	Il-elle parle avec moi.	1	2	3	4	5
17.	Si je ne suis pas capable de trouver une solution à un problème, il-elle me montre différents moyens d'y arriver.	1	2	3	4	5
18.	Il-elle se désintéresse de mes opinions	1	2	3	4	5
19.	Je peux compter sur lui-elle pour les choses importantes.	1	2	3	4	5
20.	Il-elle s'assure que j'ai bien compris ce qu'il-elle a dit avant de poursuivre.	1	2	3	4	5
21.	Il-elle me dit comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école.	1	2	3	4	5
22.	Je peux compter sur mon enseignant-e de maths quand j'ai besoin de lui-elle.	1	2	3	4	5
23.	Il-elle s'assure que je suis prêt avant de commencer un nouveau sujet.	1	2	3	4	5
24.	Il-elle m'explique à quoi servira ce que je fais en mathématiques.	1	2	3	4	5

G- TA MÈRE ?

En pensant à **ta mère**, pour chaque énoncé, encerle le chiffre correspondant à tes perceptions. Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD		PAS TRÈS D'ACCORD		ASSEZ D'ACCORD		TRÈS D'ACCORD		TOUT À FAIT D'ACCORD	
1		2		3		4		5	
1.	Ma mère m'aime beaucoup.	1	2	3	4	5			
2.	Elle réagit à chaque fois que je fais une bêtise.	1	2	3	4	5			
3.	Ma mère me donne beaucoup de choix en ce qui concerne la façon de faire mes travaux scolaires.	1	2	3	4	5			
4.	Ma mère se soucie de moi.	1	2	3	4	5			
5.	Elle change rapidement d'attitude quand je fais quelque chose de particulier.	1	2	3	4	5			

6.	Elle décide comment je dois faire mon travail.	1	2	3	4	5
7.	Ma mère me connaît bien.	1	2	3	4	5
8.	Elle a des attentes claires face à moi.	1	2	3	4	5
9.	Elle est toujours sur mon dos par rapport à mes devoirs et leçons.	1	2	3	4	5
10.	Ma mère ne me comprend pas.	1	2	3	4	5
11.	Elle dit clairement ce qu'elle attend de moi.	1	2	3	4	5
12.	Il me semble qu'elle me dit toujours quoi faire.	1	2	3	4	5
13.	Ma mère prend du temps avec moi.	1	2	3	4	5
14.	Elle me montre comment résoudre les problèmes par moi-même.	1	2	3	4	5
15.	Elle écoute mes idées.	1	2	3	4	5
16.	Elle parle avec moi.	1	2	3	4	5
17.	Si je ne suis pas capable de trouver une solution à un problème, ma mère me montre différents moyens d'y arriver.	1	2	3	4	5
18.	Ma mère se désintéresse de mes opinions	1	2	3	4	5
19.	Je peux compter sur elle pour les choses importantes.	1	2	3	4	5
20.	Elle s'assure que j'ai bien compris ce qu'elle a dit avant de poursuivre.	1	2	3	4	5
21.	Elle me dit comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école.	1	2	3	4	5
22.	Je peux compter sur ma mère quand j'ai besoin d'elle.	1	2	3	4	5
23.	Ma mère s'assure que je comprends bien les raisons qu'elle me donne	1	2	3	4	5
24.	Elle m'explique à quoi servira ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5

G- TON PÈRE ?

En pensant à **ton père**, pour chaque énoncé, encercle le chiffre correspondant à tes perceptions.
Réponds spontanément en te référant à l'échelle suivante:

PAS DU TOUT D'ACCORD		PAS TRÈS D'ACCORD		ASSEZ D'ACCORD		TRÈS D'ACCORD		TOUT À FAIT D'ACCORD			
1		2		3		4		5			
1.	Mon père m'aime beaucoup.						1	2	3	4	5
2.	Il réagit à chaque fois que je fais une bêtise.						1	2	3	4	5
3.	Mon père me donne beaucoup de choix en ce qui concerne la façon de faire mes travaux scolaires.						1	2	3	4	5

4.	Mon père se soucie de moi.	1	2	3	4	5
5.	Il change rapidement d'attitude quand je fais quelque chose de particulier.	1	2	3	4	5
6.	Il décide comment je dois faire mon travail scolaire.	1	2	3	4	5
7.	Mon père me connaît bien.	1	2	3	4	5
8.	Il a des attentes claires face à moi.	1	2	3	4	5
9.	Il est toujours sur mon dos par rapport à mes devoirs et leçons.	1	2	3	4	5
10.	Mon père ne me comprend pas.	1	2	3	4	5
11.	Il dit clairement ce qu'elle attend de moi.	1	2	3	4	5
12.	Il me semble qu'il me dit toujours quoi faire.	1	2	3	4	5
13.	Mon père prend du temps avec moi.	1	2	3	4	5
14.	Il me montre comment résoudre les problèmes par moi-même.	1	2	3	4	5
15.	Il écoute mes idées.	1	2	3	4	5
16.	Il parle avec moi.	1	2	3	4	5
17.	Si je ne suis pas capable de trouver une solution à un problème, mon père me montre différents moyens d'y arriver.	1	2	3	4	5
18.	Mon père se désintéresse de mes opinions	1	2	3	4	5
19.	Je peux compter sur lui pour les choses importantes.	1	2	3	4	5
20.	Il s'assure que j'ai bien compris ce qu'il a dit avant de poursuivre.	1	2	3	4	5
21.	Il me dit comment je peux utiliser ce que j'apprends à l'école.	1	2	3	4	5
22.	Je peux compter sur mon père quand j'ai besoin d'elle.	1	2	3	4	5
23.	Mon père s'assure que je comprends bien les raisons qu'il me donne.	1	2	3	4	5
24.	Il m'explique à quoi servira ce que je fais à l'école.	1	2	3	4	5

APPENDICE C

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Pelletier, Sonia
Nom et prénom du directeur	Legault, Frédéric
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	
Titre du projet: Soutien à l'autonomie et aspirations scolaires d'élèves de première secondaire	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

<p>1. Formulation de l'objectif général de la recherche</p> <p>Aider à identifier ce qui affecte la motivation scolaire des élèves et à mieux connaître les relations qui existent entre ses différentes composantes telles le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et le soutien social.</p>
<p>2. Méthodologie</p> <p>2.1 Description des types d'instruments utilisés</p> <p>Les instruments utilisés seront des questionnaires écrits.</p> <p>2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument</p>

Il y aura trois types de sujet : les parents, les enseignants et les élèves. Il y aura un peu plus de 600 élèves (25 classes X 25 élèves) et 600 parents ainsi que 25 enseignants.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Pour les sujets majeurs, une lettre leur sera envoyée quelques semaines avant.

Pour les sujets mineurs, ils auront l'information de deux sources. Par la lettre envoyée à leurs parents par leur intermédiaire et aussi par les explications données au moment de la distribution des formulaires de consentement et au moment de la passation des questionnaires.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Deux personnes recueilleront des informations auprès des sujets : Sonia Pelletier et une assistante de recherche.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Les sujets majeurs nous donneront leur consentement en signant le formulaire de consentement pour permettre la participation de leur enfant au projet de recherche.

Pour ce qui est des enseignants, ils donneront leur assentiment en répondant positivement au courriel.

5.2 des sujets mineurs?

Ils donneront leur consentement en signant le formulaire de consentement.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

L'objet de la recherche ne touchant pas de sujets très sensibles, il serait peu probable qu'un problème soit détecté. Si jamais un problème était soulevé, nous pourrions référer rapidement les élèves au psychologue de l'école ou au travailleur social et ce pour chaque école participante.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

Avec l'aide de mon directeur d'école, nous allons faire parvenir à chaque directeur d'école un courriel expliquant les étapes du projet ainsi que les objectifs poursuivis par la recherche. Ensuite, les différentes directions donneront leur consentement par courriel ou en rappelant mon directeur d'école.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Nous allons donner un code à chaque participant. Nous allons aussi donner un code à chaque établissement et à chaque groupe.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Nous n'allons mentionner aucune information pouvant permettre d'identifier les participants ou les écoles participantes.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les questionnaires seront détruits par moi à l'aide d'une déchiqueteuse dans le mois suivant l'entrée de données.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant _____ date _____

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur _____ date _____

Direction du programme _____ date _____

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, K.L., Entwistle, D.R., et Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 70, 87-107.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baron, R.M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and social psychology*, 51, 1173-1182.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalaon, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568 - 582.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1991a). Effective Parenting During The Early Adolescent Transition. In P.A. Cowan & M.H. Hethrington (Eds.), *Family Transitions* (p. 111-163). Hillsdale, Lawrence Erlbraun.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting Styles and Adolescent Development. In R.M. Learner, A.C. Paterson, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (p. 746-758). New-York, Garland.
- Black, A.E. et Deci, E.L. (2000). Autonomy support and students' autonomous motivation on learning Organic Chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Bryman, A. et Cramer, D. (2001). *Quantitative Analysis wih SPSS Release 10. A guide for Social Scientists*. Hove and New York : Routledge.
- Charles, C.M. (1989). *Building classroom discipline. From models to practice*. New York: Longman.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R.M. et Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Chouinard, R. et Archambault, J. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : G. Morin.

- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Québec.
- De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames et C. Ames (eds). *Research on motivation in education*, 1, 275-310.
- Deci, E.L, et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Putnam.
- Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. et Fraleigh M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dweck, C.S. et Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J.S. (2005). *Subjective task value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices*. In A.J. Elliott et C.S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Ellickson, P.L., Bui, K., Bell, R.M. et McGuigan, K. (1998). Does early drug use increase the risk of dropping out of high school? *Journal of drug issues*, 28, 357-380.
- Elliott, A.J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr et P. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement*, 10, 243-279.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educationnal psychology review*, 13(1), 1-22.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, N. J.: Sage.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fortin, L., et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, P. (2008). *L'investissement au Québec : on est pour*. Rapport du groupe de travail sur l'investissement. Québec, Québec.

- Fulton, E. et Turner L.A. (2008). Students' academic motivation: relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational psychology*, 28 (5), 521-534.
- Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19 year perspective. *American Educationnal Research Journal*, 34 (2), 395-499.
- Green, B.A., Miller, R.B., Crowson, M.H., Duke, B.L. et Akey, K.L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Grolnick, W.S. et Ryan, R.M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. et Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Hankivski, O. (2008). Conseil Canadien sur l'apprentissage, *Estimation des coûts du décrochage scolaire au Canada – Sommaire*, Simon Fraser université
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 11-42). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1988). The self-perception profile for adolescents. Denver, CO: University of Denver.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation in action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Jimerson, S.R., Anderson, G.A. et Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jodl, K.M.; Michael, A, Malanchuk, O, Eccles, J.S. et Sameroff, A. (2001). Parents' Roles in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, 72 (4), 1247-1265.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Hill, K. G., et Kosterman, R. (2003). Predictive, concurrent, prospective and retrospective validity of self-reported delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 13, 179-197.

- Katz, I. et Assor, A. (2007). When Choice Motivates and When It Does Not. *Educ Psychol Rev*, 19, 429-442.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 15, 192-238.
- Koestner, R., Gingras, I., Abutaa, R., Losier, G.F., DiDio, L. et Gagné, M. (1999). To Follow Exopert Advice When Making a Decision: An Examination of Reactive versus Reflective Autonomy. *Journal of Personality*, 67, 851-872.
- Koutsoulis, M. (2003). *The characteristics of the effective teacher in Cyprus public school: The student perspective*. Paper presented at the annual meeting of American educational research association, Chicago, 1-12.
- La Guardia, J.G., et Ryan, R.M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*, vol. 2 (p. 193-220). Greenwich, CT7 Information Age.
- Lapointe, J. M. (1998). Style de gestion de classe et attitudes socio-scolaires des élèves du début du secondaire [Classroom management style and student attitudes in the beginning of secondary school]. Master Thesis. Laval University.
- Lapointe, J.M., Legault, F. et Batiste, S.J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled, average and talented students. *International journal of educational research*, 43, 39-54.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. et Morgan, G.A. (2008). *SPSS for intermediate statistics. Use and Interpretation*. Third Edition. New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- Legault, L., Green-Demers, I. et Pelletier, L. (2006). Why do high students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98 (3), 567-582.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation – 3e édition*. Montréal : Guérin.
- McCartney, K., Burchinal, M.R. et Bub, K.L. (2006). Best practices in quantitative methods for developmentalists. *Monographs of the society for research in child development*, Serial no 286, vol. 71, no 3.
- Marchant, G.J.; Paulson, S.E. et Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the schools*, 38(6), 505-519

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Martin, A.J. et Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J.S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 1989, 60, 981-992.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Décrochage et retard scolaires – Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans; Analyse des données recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET (rapport d'étude)*. Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'information et des communications (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, Québec
- Murray, C. et Greenberg, M.T. (2006) Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education*, 39(4), 220-233
- Noels, K.A., Clément, R. et Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Pajares, F. et Urdan, T. (2002). *Academic motivation of adolescents*. Greenwich: Information age publishing.
- Partenaires de la réussite éducative des jeunes dans les Laurentides (2006). *Que savons-nous des causes de l'abandon scolaire dans la région des Laurentides ?* Sainte-Thérèse, Québec.
- Pearson, L.C. et Moomaw, W. (2006). Continuing Validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E.A.M. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. et De Groot, E.A.M. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of early adolescence*, 14 (2), 139-161.

- Pintrich, P.R., et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill.
- Pintrich, P.R., et Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Columbus, OH: Merrill.
- Pintrich, P.R. et Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors (p. 250-284). In A. Wigfield et J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement Motivation*. San Diego: Academic press.
- Pong, S.L. et Ju, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out on middle and high school. *Journal of family issues*, 21 (2), 147-169.
- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *CRIRES, Etudes et recherches*, 5(3).
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. et Sénécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 734–746.
- Reeve, J. et Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective (p. 3-36). In E.L. Deci et R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., Stiller, J. et Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to parents, teachers, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of early adolescence*, 14, 226-249.
- Schaefer, E.S. et Finkelstein, N.W. (august 1975). *Child behavior toward parent: An Inventory and Factor Analysis*. Paper presented to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago: Illinois.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. et Meece, J.L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (Third edition). Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories: an educational perspective*. New York: Merrill: Toronto: Collier Mac Milleam Canada.

- Skinner, E.A. et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4) 571-581.
- Strom, R.E. et Boster, F.J. (2007). Dropping out of high school: A meta- analysis: Assessing the effect of messages in the home and in school. *Communication education*, 56 (4), 433-452.
- Swaim,R.C., Beauvais, F., Chavez, E.L. et Oetting,E.R. (1997). The effect of school dropout rates on estimates of adolescent substance use among three racial/ethnic groups *American Journal of Public Health*, 87 (1), 51-55.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de Motivation en éducation (EME) [On the construction and validation of the French form of the Academic Motivation Scale]. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323–349.
- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior : A prospective theory. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. et Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 49-62
- Vallerand, R. J et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Études vivantes.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. et Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus extrinsic : goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : ERPI- Éditions du renouveau pédagogique.
- Walker, J. M.T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The journal of experimental education*, 76(2), 218-240.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411 –419.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73 (1), 287-301.
- Wentzel, K.R. & Battle, A.A. (2001). Social relationships and school adjustment. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education* (p. 93-118). Connecticut: Information Age Publishing.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E.A., & Pierson, L.H. (1988). *Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. (Tech. Rep. No.102). University of Rochester, Rochester, NY.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield et J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement Motivation*. San Diego: Academic press.
- Wubbels, T. (avril 2006). *Recent developments in learning environment: Research on teacher-student relationships in class*. Symposium présenté au congrès biennal de la Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International journal of educational research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Tartwijk, J.V., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1998). Studentsperceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6), 607-617.
- Wubbels, T., Créton, H., Levy, J. et Hooymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher Behavior. Dans Wubbels T. et Levy, J. (ed.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*, (13-45). London: Washington, D. C.: The Falmer Press.